Frédéric Grimaud

ENSEIGNANTS, les nouveaux PROLÉTAIRES

Le taylorisme à l'école



Frédéric Grimaud



Le taylorisme à l'école



Table des matières

Note de l’éditeur

ESF Sciences humaines est sensible à l’inclusion des genres. Par souci de lisibilité des ouvrages, nous faisons le choix de recourir au masculin générique. Celui-ci désigne par conséquent autant le genre féminin que le masculin et toutes les personnes sans distinction de genre.

Introduction

Tout cet ouvrage peut se résumer en un questionnement : le travail des professeurs des écoles est-il en train de se prolétariser ? Pas de faux suspens, la réponse est oui, mais il reste à définir ce processus, à le mettre à l'épreuve, à le resituer dans son histoire, à le comprendre pour mieux pouvoir l'enrayer.

Cela fait plusieurs années que je me demande si le terme de prolétarisation est approprié. Est-il pertinent tout d'abord sur un plan conceptuel, mais aussi est-il judicieux, pour des raisons « stratégiques », de l'employer au risque d'effrayer le lecteur avant même qu'il ne commence à tourner les pages de cet ouvrage ? En effet, s'il ne reste plus beaucoup de monde pour contester que la profession d'enseignant se dégrade, affirmer sa prolétarisation soulève encore des réticences. Pourtant, en 1996 déjà, Philippe Perrenoud ouvrait la discussion dans un article qui dépassait la question économique pour aborder la « *dépossession symbolique* » dont semblaient être victimes les enseignants alors que le nouveau management pointait à peine son nez dans l'Éducation nationale. Un autre Philippe, Watrelot, dit en 2020 se méfier, non sans pertinence, d'une expression qui renvoie à « *la dernière classe : celle qui ne possède rien* » et qui n'a « *rien à voir avec ce que vivent les enseignants* ». Mais c'est un troisième Philippe, Meirieu, qui, dans un entretien intitulé « On a assisté à une prolétarisation du métier d'enseignant » (2022), finit de me convaincre de la justesse de ce terme. Il faut dire que cinq années de mandat de Jean-Michel Blanquer et une crise sanitaire sont passées par là.

Aussi, depuis une dizaine d'années, dans mes travaux de recherches ou dans les conférences où je suis invité à les communiquer, je fais de plus en plus volontiers référence à la « prolétarisation » des professeurs des écoles. Dans ma soutenance de thèse en 2014, j'utilisais timidement les références à la

taylorisation et préférais parler de « normalisation » ou de « rationalisation » du travail. Dix ans après, je fais l'analyse d'une prolétarisation du travail enseignant, que je me propose d'étayer dans cet ouvrage. Un constat que la profession semble de plus en plus partager, en tous les cas qui rencontre de moins en moins de contradictions lorsqu'il est adressé à des enseignants en exercice.

Mon intention dans ce livre est de montrer comment le travail enseignant se prolétarise, que ce soit au travers d'une précarisation de la profession, par un phénomène de déqualification du travail ou par le biais de modifications structurelles de l'institution scolaire. Cette prolétarisation n'est pas sans conséquences sur la santé des professeurs des écoles, sur leur métier et sur la société tout entière. Ce livre est écrit et se lit dialectiquement. Les chapitres sont séparés, mais les causes et les conséquences de la prolétarisation s'alimentent mutuellement. Ce livre est écrit, et se lit également, en étant du côté de l'enseignant, du côté de ceux « *qui subissent l'histoire* » comme le disait Albert Camus[1]. Parce que « prof », c'est aussi mon métier et celui de mes parents. C'est pourquoi ce livre finit par une ode à la résistance à la prolétarisation en dressant quelques chemins à emprunter pour maintenir au chaud les braises de l'école de la République.

1. Dans son discours lorsqu'il reçoit le prix Nobel, Camus dit ainsi que l'écrivain *« par définition, […] ne peut se mettre aujourd'hui au service de ceux qui font l'histoire : il est au service de ceux qui la subissent »*.

1.

Vers une organisation scientifique du travail des professeurs des écoles

« Dans le passé, l'homme était tout, ce sera désormais le système », écrivait Taylor (1927, p. 20) en introduction de son traité sur les principes d'organisation scientifique, impulsant des bouleversements dans le monde ouvrier, et dans la société en général. D'abord expérimentée dans les usines où l'activité se mécanise, l'organisation scientifique du travail va pénétrer toutes les strates de la production, pour finir par s'introduire dans les services publics où un nouveau paradigme managérial voit le jour à la fin du XX*e* *siècle.*

Tout commence à Bethlehem, avec Taylor

Frederick Winslow Taylor naît en 1856, en pleine révolution industrielle, lorsque le travail est déjà manufacturé, socialement divisé, et en passe de se mécaniser. Des déconvenues vont pousser ce brillant étudiant de Harvard à devenir apprenti dans une usine de Philadelphie. Il finit par obtenir un diplôme d'ingénieur et par rejoindre une compagnie de fabrication d'acier. Là, il cherche à optimiser le processus industriel, démasque la flânerie des ouvriers et interroge les performances de l'organisation du travail. Plus tard, il rejoindra la Bethlehem Steel Company dont il entreprend de

réorganiser complètement le fonctionnement. Il publie alors tout au long de sa carrière d'ingénieur des études très poussées faites d'observations, de comparaisons, d'analyses dont il extrait une méthode pour organiser le travail qui repose sur la maîtrise de la prescription. Il y explique l'importance de diviser les opérations de l'ouvrier afin d'augmenter le « *rendement national* » (1927, p. 19). Il recherche la meilleure manière de faire le travail, une « *one best way* » qui se base sur la science afin de modifier les gestes professionnels de chaque ouvrier de l'usine. Dans notre imaginaire, le taylorisme est synonyme de la déshumanisation du travailleur, c'est « *la rationalisation elle-même* » (Weil, 2002, p. 310) du travail d'un Charlot condamné à visser des boulons sur un tapis roulant, un monde dans lequel « *ce serait finalement l'homme asservi par la raison et non le règne de la raison en l'homme* » (Canguilhem, 1947). Il y a du vrai dans ces allégories, nous le verrons tout au long de cet ouvrage.

Taylor meurt d'une pneumonie en 1915 mais aura un grand retentissement mondial. Ses principes d'organisation scientifique exerceront « *une véritable hégémonie culturelle et politique, non seulement sur les forces démocratiques et politiques aux États-Unis, mais aussi […] dans la vieille Europe* » (Trentin, 2012, p. 191). Aidée par la guerre et la nécessité de produire rapidement et en grande quantité, sa méthode essaimera partout sur la planète. En France, Taylor trouvera un relais actif en la personne d'Henri Fayol, qui sera considéré dans notre pays comme un des précurseurs de la rationalisation du travail dans les services publics.

Quand les services publics prennent une trajectoire managériale

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, le travail à la chaîne prospère, puis finit par s'essouffler. Nées aux États-Unis, de nouvelles formes de management traversent alors l'océan : « *Ce qu'il faut importer en priorité, ce sont les modèles d'organisation scientifique et de gestion rationnelle des entreprises afin de faire naître dans les entreprises*

françaises le climat qui règne dans les entreprises américaines. » (Boltanski, 1981) Ces dernières commencent à considérer leur capital humain comme des quantités numériques, tout en assumant « *la dimension psychologique du travail [qui] est prise en compte* » et en recherchant « *ce qui fait la motivation au travail* » (Moreira et Prolongeau, 2009, p. 172). Dans un monde néolibéral, les principes de Taylor trouvent une seconde vie sous la forme d'un « *Wall Street Management* » (Kotlicki et Bolzinger, 2012) qui va s'imposer dans toutes les entreprises. En lieu et place de l'ingénieur apparaît alors la nouvelle figure du manager dont la fonction est de faire appliquer la prescription aux salariés sans qu'ils aient à la penser. Taylor aurait écrit de les « *dresser* » (1927, p. 54), de les tenir en main comme « *les rênes d'un cheval* » (Bechtold-Rognon, 2018, p. 16).

Taylor avançait que ses « *principes peuvent être appliqués avec fruit à toutes les formes d'activité humaine* » (1927, p. 21). Aussi sont-ils importés également dans les services publics où ils deviennent le *New Public Management,* selon l'expression proposée par Christopher Hood en 1991, désignant « *l'ensemble des dispositifs et des pratiques qui, sous prétexte d'introduire une nouvelle "culture des résultats" dans les services publics, cherchent à y modifier les rapports de pouvoir afin d'accroître le contrôle sur le travail des agents publics et d'augmenter leur productivité* » (Laval *et al.*, 2011, p. 28). Le *New Public Management*, dont certains situent la source dans le nazisme (Chapoutot, 2020), est alors largement soutenu par les grands traités commerciaux signés à cette époque sous l'impulsion de l'OMC qui, sous le prétexte de « réduire la dette », impulsent des réformes de l'État dans lesquelles les services publics sont assimilés à des entreprises dont il faudrait rationaliser les coûts. Si tout n'est pas marchandable, tout peut néanmoins fonctionner comme une entreprise et, de la maternelle à l'université, de nouvelles normes de travail s'imposent.

Le modèle du nouveau management public (NMP) est alors une véritable doxa s'accompagnant de modes de penser et de faire et qui imprime les esprits des travailleurs, y compris lorsqu'ils rentrent

chez eux. « *Le NMP vide les mots de leurs sens* » (Bechtold-Rognon, 2018, p. 38) : compétence, autonomie, liberté, collectif, innovation, projet… tout va être dévoyé. Comme la Buick 8 du roman *Roadmaster* de Stephen King, le NMP avale les mots et les concepts qui passent à sa portée et recrache des monstres. Modifiant la langue, il modifie la culture. Les enseignants sont pris dans ce tourbillon de nouvelles normes faites d'« autonomie », de « résultat », de « performance » au regard desquelles ils « *sont formatés pour appliquer une nouvelle norme de gouvernance et diffuser l'idéologie et le langage qui l'accompagnent* » (De Gaulejac et Hanique, 2015, p. 27).

À l'école, comment Blanquer négocie le virage managérial

Depuis les années 1980, l'école s'est davantage ouverte aux classes populaires, et s'est confrontée à de nouveaux défis. Face à son incapacité supposée à tenir ses promesses, « *l'Éducation nationale […] a pris le virage managérial, aux fortes dimensions gestionnaires, présenté comme la bonne voie de résolution des problèmes actuels* » (Roger et Ruelland, 2009). La gestion managériale des établissements touche directement le travail quotidien des enseignants et exerce un nouveau type de pression sur eux.

Être professeur des écoles, c'est un travail. L'enseignant dirige son activité vers un but, qu'il ne définit pas et qui constitue sa tâche. Cette dernière s'effectue dans un cadre, celui de la classe, au double sens du terme, avec ses contraintes, auxquelles s'ajoutent celles propres à l'enseignant et à l'usage qu'il devra faire de son corps, de sa voix, de son énergie, de son moral et de tout ce qui fait de lui un humain. Pour y parvenir, il a à sa disposition des outils et il sait pouvoir compter sur les gestes et les techniques de son métier. C'est tout ça qui définit le travail, et c'est tout ça qui va frotter avec l'arrivée du *New Public Management* dans l'Éducation nationale, même présenté avec « bienveillance ». Le nouveau management public à l'école, c'est la rationalité imposée là où l'on travaille avec

des enfants, ce sont de nouvelles hiérarchies là où s'exprimait une certaine liberté, c'est l'individualisme là où le collectif était de mise, c'est la compétition en lieu et place de la coopération. Ce sont des valeurs qui n'adhèrent pas à celles portées historiquement par le métier.

Pour cela, le NMP a pu compter sur un ardent successeur de Taylor, un ministre qui plus que les autres a marqué l'organisation du travail enseignant, détenant le record de longévité à ce poste : Jean-Michel Blanquer. Que ses détracteurs ne s'arrêtent pas à son séjour à Ibiza. Si certains ont pu dire de lui qu'il a été un Attila (Bouchard, 2020), une figure autoritaire (Trani *et al.*, 2018) qui a entraîné un véritable fiasco, c'est parce qu'il était aux commandes lorsque le NMP a fini sa course entamée il y a plus de vingt ans[2]. Tous les ministres-picadors successifs ont planté le métier enseignant, Blanquer est celui qui sortira le verdugo de son fourreau. Fasciné par les modèles d'éducation du Québec ou de Singapour, envoûté par les neurosciences, il veut que les professeurs des écoles soient des techniciens et il sait se référer aux principes tayloriens pour cela. Lorsqu'il pose les bases de ses « *propositions pour une Éducation nationale rénovée* », Jean-Michel Blanquer ambitionne de « *réinventer la rationalité au XXI*e *siècle* ». Se posant comme un héritier de la pensée cartésienne, il propose de « *bâtir une méthode de l'objectivation* » (2016, p. 12). Tout comme Taylor a voulu rationaliser le travail des ouvriers de l'automobile, Blanquer tente de rationaliser celui des professeurs des écoles en imposant « *la diffusion de pratiques et de techniques pédagogiques inspirées par la recherche et fondées sur les meilleurs standards scientifiques internationaux* » (*ibid.*, p. 25). Son projet, annoncé avant même sa prise de fonction, se base sur « *la science* » et « *la comparaison internationale* » afin de justifier des réformes visant à modifier le travail enseignant. Blanquer, tout comme Taylor, en ayant l'obsession de rationaliser le travail et en se focalisant sur ses résultats mesurables, met en place une véritable organisation scientifique du travail enseignant. Il s'appuie pour cela notamment sur les nouvelles technologies du numérique qui connaissent un

essor phénoménal durant la crise sanitaire.

Bien entendu Jean-Michel Blanquer n'a pas pu prévoir cette crise mondiale, encore moins la provoquer. Mais tel un pigeon devant une poubelle éventrée, il a su être opportuniste et se servir du « *choc* » (Klein, 2008) créé par le confinement. Tels les « *tsunamis, ouragans, guerres et attentats terroristes* » (*ibid.*, p. 207), la crise sanitaire a eu un impact psychologique dévastateur sur nos sociétés, sur les professeurs des écoles en particulier. Sous le vocable de la « *continuité pédagogique* », Blanquer a profité de cette période pour dérouler son projet. L'usage de la vidéo, le télétravail, Internet… s'imposent parmi les nouveaux outils en passe de bouleverser le travail enseignant, peut-être même de le remplacer tant ils permettent de « *relayer de façon plus efficace encore cette dépossession des savoirs et des connaissances en les inscrivant de façon encore plus définitive, plus abstraite et plus inaccessible dans les manières de travailler qui sont au fondement de l'organisation du travail voulue* » (Linhart *et al.*, 2023). Dans une période instable, les travailleurs ont tendance à se raccrocher à des consignes plus strictes d'exécution de leur tâche. La peur domine et les enseignants résistent moins à la protocolisation de leur travail, les poussant même à obéir à des consignes absurdes, à des injonctions kafkaïennes. Le ministre va alors profiter de la situation anxiogène de la pandémie de Covid-19 pour proposer des réformes impopulaires[3], s'appuyant sur ce « choc » et sur un travail de sape médiatique à charge contre les enseignants. Depuis la fin du confinement, nous sortons du virage managérial entrepris dans les années 1990 et dont nous devons la paternité théorique à Taylor. Nous entrons désormais dans une ligne droite où le travail enseignant est scientifiquement organisé.

2. De la réforme des universités de 1999 par Claude Alègre à celle des lycées de 2010 prise par Luc Chatel, en passant par les Établissements publics de l'enseignement primaire (EPEP) de Xavier Darcos en 2009 par exemple.
3. Comme la mise en place d'une autorité fonctionnelle pour les directeurs d'écoles ou comme la réforme de la maternelle.

2.

Deux axes pour prolétariser le métier de l'intérieur

Précariser les enseignants

On pourrait penser, en se focalisant sur un usage commun du terme « prolétariat », qu'il est synonyme de classe ouvrière, voire de pauvreté. C'est loin d'être le cas. Le processus de prolétarisation enclenché au début de l'ère industrielle vise d'abord à déposséder le travailleur de ses compétences alors extériorisées dans les machines. La finalité de la prolétarisation n'est donc pas tant d'appauvrir le travailleur que de le dépouiller de ses savoirs et donc de son pouvoir sur le travail. Pour que cela soit possible dans la profession enseignante, pour que ce métier intellectuel porteur de valeurs solides et profondément ancrées se laisse ainsi spolier, il faut d'abord commencer par le précariser.

Des conditions de travail qui se détériorent chaque année

Si à première vue la dépense intérieure d'éducation évolue positivement, c'est une progression en trompe-l'œil. Elle demeure la plus faible des pays de l'OCDE, moitié moins que certains autres pays européens. Mais surtout, la part du PIB consacrée à cette dépense n'a cessé de décroître depuis les années 1990, passant de

7,7 % du PIB en 1997 à 6,7 % trente ans plus tard. Cette baisse des moyens de l'État consacrés à l'éducation s'est traduite par une politique de fermetures de postes massives. L'hémorragie déclenchée sous le mandat de Nicolas Sarkozy et ses 70 000 suppressions de postes d'enseignants n'a jamais vraiment été cautérisée depuis. Comme dans tous les pays de l'OCDE, lorsque le budget de l'État doit devenir « performant », il faut s'attendre à des coupes.

Une charge de travail en augmentation

Toutes ces dégradations vont entraîner des augmentations de la charge de travail. Mécaniquement, quand une classe ferme dans une école, les effectifs augmentent dans les autres classes, et lorsqu'un enseignant est absent mais non remplacé, les autres assument sa charge de travail. Avec une des plus fortes moyennes d'élèves par classes des pays de l'OCDE, cette réalité pèse sur l'exercice du métier. Par ailleurs, toutes les nouvelles injonctions faites à grand renfort de nouveaux outils numériques participent également à intensifier la tâche des professeurs des écoles. Déjà chez Taylor il y a cent ans, nous retrouvons cette idée qu'au fond, la charge de travail peut être augmentée sans limite. C'est d'ailleurs toute une science que de déterminer ce que peut supporter un travailleur et toute une technique de « *lean management* » que d'intensifier sa charge jusqu'aux limites les plus poussées. Celui qui organise la tâche trouve toujours une justification : « *Lorsqu'un homme transporte une gueuse de fonte pesant 45 kg, il se fatigue à peu près autant en restant immobile qu'en marchant car les muscles de ses bras travaillent à peu près autant dans les deux cas. Or, l'homme qui reste immobile en portant une charge ne développe aucun travail et c'est pour cela qu'il n'existe aucune relation entre les kilogrammètres*[4] *développés et la fatigue de l'ouvrier* » (Taylor, 1927, p. 53). Taylor peut bien augmenter le poids des gueuses de fonte de ses ouvriers et l'Éducation nationale peut bien augmenter le nombre de missions à imposer aux enseignants. La mesure de la charge de travail maximale à atteindre, c'est quand le travailleur craque.

Un temps de travail croissant

Pour ce qui nous intéresse, cette mesure, c'est d'abord le temps, comme le proposait le système « *Towne-Halsey* » cher à Taylor (1907, p. 323). La question du temps de travail des enseignants est à prendre au sérieux. Si le temps devant les élèves ou en équipe est cadré par l'administration, avec un volet de 24 heures hebdomadaires et 108 heures annuelles, le temps « *hors la classe* » (Grimaud, 2017) est un réel enjeu de précarisation. Le nombre d'heures moyen passées à travailler en dehors de la classe est non seulement élevé mais également en nette augmentation, variable mais toujours bien supérieur à 40 heures[5]. Le contenu de ce travail varie et tend à s'intensifier, les nouveaux outils numériques y contribuant grandement en distillant de nouvelles tâches chronophages et n'ayant pas toujours de sens pour le professeur des écoles, comme nous le faisait remarquer Vanessa, directrice d'école, devant un tableau Excel à faire remonter à sa hiérarchie. Après avoir passé du temps à le remplir, elle s'aperçoit qu'il ne sert à rien, ni à elle ni à l'administration, et nous confie : « *C'est déstabilisant de voir qu'il y a des demandes institutionnelles affichées comme importantes, urgentes, mais si tu ne les fais pas, rien ne se passe* » (Grimaud, 2019, p. 116). Sans doute parce que, tout comme Taylor soupçonnant sans cesse ses ouvriers de flâner, les ministres successifs de l'Éducation s'attachent à vouloir occuper des enseignants qui ont bien trop de temps libre. C'est pourquoi le président de la République souhaite s'attaquer aux vacances scolaires, proposant pour 2024 une rentrée le 20 août. Augmenter le temps de travail et charger le contenu de celui-ci est une tendance historique chez ceux qui organisent le travail puisqu'« *en beaucoup de cas, l'employeur est à peu près certain qu'un travail donné pourrait se faire plus rapidement qu'il n'est fait* » (Taylor, 1927, p. 31). C'est aussi un objectif continu dans l'Éducation nationale où les obligations réglementaires de service des enseignants sont régulièrement remises en cause et où la tentation d'annualiser leur temps de travail est tenace.

L’émergence des risques psychosociaux

L’intensification de la tâche et l’augmentation du temps de travail vont alors dégrader la santé des professeurs des écoles. Lorsque la cadence augmente, la fatigue peut se faire sentir et tout un tas de symptômes apparaissent : troubles musculosquelettiques, stress, dépression… Ceux qui organisent le travail des enseignants pourraient se trouver bien embêtés de devoir affronter ce mal du siècle qu’est la souffrance au travail. Mais au contraire, ils s’en servent pour créer de nouveaux outils managériaux qui vont non seulement les dégager de leurs responsabilités mais également faire porter ces dernières sur le travailleur, le précarisant davantage. Un artifice majeur que l’on retrouve sous le vocable novateur de risques psychosociaux (RPS). Un remède pire que le mal.

En effet, l’approche de la santé des enseignants par le stress ou par les RPS va d’abord « psychologiser » le problème à outrance, conduisant à individualiser ses effets et ses causes. Ainsi, « *toutes ces institutions [qui] tendent à améliorer et à relever le moral des ouvriers et à leur faire mieux apprécier la vie* » (Taylor, 1907, p. 406) seront davantage enclines à accompagner des transformations du travail prolétarisantes en aidant les enseignants à s’y adapter, plutôt qu’à les remettre en cause. C’est cette logique que l’on retrouve cent dix ans plus tard dans les accords de qualité de vie au travail (QVT) proposés par le gouvernement[6] qui tendent à faire porter au sujet, à son « profil psychologique », les atteintes à sa propre santé. Le travailleur n’est alors pas « adapté » aux conditions de travail (même si elles se dégradent dangereusement), il est porteur d’une certaine fragilité qui le rend vulnérable aux injonctions nouvelles, à l’intensification de la tâche ou aux prescriptions paradoxales. Il est « stressé[7] ». Non seulement cette approche, dans laquelle s’est empressée de s’engouffrer l’Éducation nationale, dédouane ceux qui organisent le travail de leurs responsabilités, mais elle individualise le problème. Elle place l’enseignant face à sa tâche et fait reposer sur lui seul la capacité à la réaliser sereinement ou… en étant stressé. Numéros verts, dépistages des sujets à risques ou octrois de temps partiels, l’administration met à disposition une véritable

« *entreprise compassionnelle* » (Clot, 2010, p. 141) pour prendre en charge le travailleur en souffrance, afin de lui permettre au plus vite de retourner à son poste de travail. Parallèlement à cette intériorisation des difficultés vécues par le travailleur, ce dernier est engagé dans un processus d'identification de ses difficultés qui tend à l'isoler des autres salariés, le coupant ainsi du monde social. C'est une manière puissante de le précariser.

Des carrières qui ne font plus rêver

Rendre les carrières des enseignants plus fragiles et moins sûres en est une autre. Cela demande de changer des règles sociales héritées de la fin de la Seconde Guerre mondiale et de mettre en place un arsenal managérial visant à faire fonctionner l'école sur le modèle de l'entreprise.

Lorsqu'il a voulu organiser scientifiquement le travail dans ses usines, Taylor a dû s'opposer aux syndicats : « *la plus mauvaise chose que puisse faire un syndicat […] c'est de limiter la quantité de travail qu'il autorise chacun à faire quotidiennement* ». L'ingénieur trouvait que ces derniers ne rendaient pas service aux ouvriers qui « *deviennent paresseux, perdent beaucoup de temps à s'apitoyer sur leur sort et sont moins aptes à soutenir la concurrence avec les autres* » (Taylor, 1907, p. 403). Un siècle plus tard dans la fonction publique, les décisions dans les entreprises se négocient à parts égales entre partenaires sociaux. Ce paritarisme freine la prolétarisation du travail et c'est pourquoi le nouveau management public prend pour cible les syndicats d'enseignants : les professeurs « *méritent mieux que d'avoir des syndicats dont la fonction principale est d'organiser la résistance au changement comme si le monde ne changeait pas autour de nous*[8] ». La loi de transformation de la fonction publique adoptée en 2019 va alors tenter de mettre un coup mortel au paritarisme, notamment au travers des décrets qui retirent aux organisations syndicales le contrôle de la gestion des mobilités, de l'avancement et de la promotion, mettant fin à un pouvoir sur l'administration vieux de 50 ans.

Le statut de fonctionnaire, avec l'existence de « barèmes » pour déterminer le cours de sa carrière, offre une forme de protection contre l'arbitraire, un gage que l'avancement ou la mobilité ne seront pas conditionnés à l'avis de la hiérarchie directe. Des garanties collectives incompatibles avec les principes du nouveau management public où chaque travailleur est seul face à sa direction et en concurrence avec tous les autres collègues de son service. L'organisation d'une gestion managériale des carrières est fondamentale pour permettre la précarisation des professeurs des écoles parce qu'elle permet d'écarter toute équité dans le collectif. Peut émerger alors une nouvelle figure du travailleur sans cesse évalué sur sa capacité à intégrer de nouvelles normes de travail, et dont la carrière va dépendre. Cela commence par la multiplication des postes à profil, proposés par les écoles elles-mêmes et sur lesquels l'enseignant postule de manière individuelle.

Passer un concours ne suffit plus, il existe désormais des postes pour lesquels il est nécessaire de rajouter son CV, sa lettre de motivation et de passer un entretien. Et avec les nouvelles manières de rendre les établissements autonomes, ce qui est aujourd'hui une exception dans l'organisation du travail enseignant pourrait en devenir la règle, énoncée ainsi : « *promouvoir la constitution d'une équipe autour du chef d'établissement […]. Le recrutement de cette équipe pourra se faire via des postes à profil* » (Blanquer, 2016, p. 137). Règle que le président Macron entérine lors du lancement de l'expérimentation marseillaise en souhaitant « *que les directeurs d'écoles puissent choisir leur équipe pédagogique* ». Mais ils pourront les choisir s'il en reste !

En effet, la baisse des moyens accordés à l'Éducation nationale se traduit par un phénomène contemporain : l'école manque d'enseignants. Les concours sont désertés et les démissions s'enchaînent à tel point que certaines académies comme l'académie de Versailles doivent organiser des « *job datings* » en début d'année pour recruter. La taylorisation du travail enseignant revêt alors ainsi un aspect biface, se nourrissant du manque de professeurs tout en

générant la pénurie de ces derniers. Pour Taylor, la division verticale du travail ne suffit pas et demande encore trop d'ouvriers qualifiés. Le travail se découpe aussi horizontalement, avec des tâches qui sont les plus élémentaires possible et exécutables selon un processus unique et défini par l'employeur. Cette « *one best way* » validée par la science permet de recruter des travailleurs bien moins qualifiés[9] tandis que les suppressions de postes se multiplient, exerçant une pression sur l'emploi. Des candidats moins qualifiés se présentent alors, plus prompts à accepter des injonctions et des contrats de travail moins avantageux. En retour, la mise en place d'une organisation scientifique du travail permet de se passer des professeurs les plus qualifiés et d'avoir recours à des contractuels ou à des assistants d'éducation[10]. La pénurie d'enseignants et le recours aux contractuels que cela oblige s'inscrivent dans les exigences de flexibilité du NMP et permettent de faire coexister dans une même école des titulaires et des contractuels avec un effet immédiat de sensation de précarisation pour les enseignants qui voient des collègues moins qualifiés et moins bien payés exécuter les mêmes missions. Ces derniers viennent avec une nouvelle culture professionnelle, davantage soumise à la prescription descendante ou à la hiérarchie, et ils participent à modifier la culture des fonctionnaires en place dans l'école.

L'enjeu du salaire pour appauvrir et contrôler

Ce qui fait progresser le salaire, c'est l'avancement dans les échelons auxquels correspond un point d'indice permettant de le déterminer. Ce point d'indice est censé augmenter chaque année pour tenir compte de l'inflation dans le pays. Mais de 2010 à 2016 puis de 2017 à 2022, il a été « gelé », provoquant pour les enseignants une perte significative de leur pouvoir d'achat. Ainsi, en trente ans, le point d'indice a augmenté de 25 % alors que l'inflation sur la même période approche des 60 %. Un décrochage qu'aucun dégel provisoire n'a enrayé.

Pouvoir d'achat et position sociale : « La fin de l'abondance »

Aussi, il est facile d'affirmer dans ces lignes que pour les professeurs des écoles, c'est « *la chute* » (Schwengler, 2021). Et si, dans la fonction publique, d'autres salariés peuvent voir cette perte de pouvoir d'achat artificiellement compensée par l'octroi de primes, ce n'est pas le cas pour les professeurs des écoles dont la rémunération est, en moyenne, inférieure d'environ 275 € à celle de leurs homologues du second degré, entérinant le ressenti d'une véritable précarisation[11]. Rapporté au salaire moyen du pays, celui des enseignants, tout en bas de la liste des pays de l'OCDE, se rapproche continuellement des catégories socioprofessionnelles les plus pauvres. Ainsi, dans les années 1980, un enseignant débutant gagnait l'équivalent de 2,3 fois le SMIC contre 1,2 fois dans le courant de l'année 2022. Ceci explique un sentiment, voire une peur du déclassement qui s'installe dans la profession. « *Profession synonyme de prestige social et intellectuel jusqu'au milieu du* XX*e* *siècle, désormais banalisée par l'augmentation du nombre d'enseignants et devenue une profession de "classe moyenne", elle constitue ici une forme d'ascension sociale en trompe-l'œil* » (Barrère, 2017, p. 19). Ce sentiment de déqualification place alors trois atouts dans les mains des politiques libérales. Tout d'abord, cela a pour effet de chasser de la profession ceux qui ont une trop haute estime de leur fonction, de leur valeur et donc du salaire qui lui correspond. Pour ceux qui restent, le sentiment de déclassement va favoriser les réorganisations tayloriennes du travail d'enseignants moins solidement assis dans une position d'experts de leur métier. Enfin, cela va permettre de mettre en place un des principaux leviers pour subordonner le travail : le salaire différentiel.

L'arme fatale du salaire différentiel

Payer les enseignants de manière variable, selon des critères établis liés à la performance, au mérite ou autres critères de réussite, est un tournant majeur dans la culture enseignante. Cette « *merit pay* » déjà mise en place en Angleterre peine à s'implanter en France. Pourtant, depuis le fameux « *travailler plus pour gagner plus* » de Nicolas Sarkozy jusqu'au « *salaire au mérite* » d'Emmanuel Macron, en passant par la « *différenciation salariale* » chère à Gérard

Longuet, ou plus près de nous à « *la part de rémunération variable fondée sur l'atteinte d'objectifs individuels et collectifs* » de Jean-Michel Blanquer (2016, p. 115), tous les politiques rêvent de modifier le système de rémunération des enseignants dans le but de prendre complètement la main sur les règles de métier.

Ce rêve taylorien commence dans les usines de la Bethlehem Steel. L'ingénieur veut trouver un « *remède contre la flânerie* » et s'inspire des théories économiques des primes adossées à un salaire de base d'un de ses collaborateurs, Henry Laurence Gantt. Ce dernier proposait de mettre en place un système basé sur une part fixe de salaire et l'octroi de primes en fonction de la production dans l'atelier. Mais Taylor entend aller plus loin. Dans ses usines, il est confronté à de nombreux problèmes et se demande comment engager l'ouvrier dans sa tâche, diminuer sa paresse naturelle et le rendre davantage productif. Une des solutions qu'il propose est alors de le payer non pas uniquement « à la pièce » mais selon un savant calcul qui tient compte de son obéissance aux nouvelles normes de travail. Ainsi, l'augmentation de son salaire « *n'est pas le résultat d'une appréciation arbitraire d'un ingénieur ou d'un contremaître, mais bien la conséquence d'une longue série d'expériences […] pour déterminer quelle compensation constitue le véritable intérêt de l'ouvrier* » (Taylor, 1927, p. 112). Une idée que reprendra Emmanuel Macron en campagne lorsqu'il propose de ne pas payer de la même manière un enseignant qui s'investit davantage dans le projet d'établissement que ses collègues : « *Je l'assume, car ils [les enseignants] ne font pas tous la même chose, nous le savons*[12]*.* »

Revenons à Taylor. Ce dernier avance qu'un salaire proportionné à la bonne exécution de la tâche permettrait non seulement de motiver les salariés à augmenter leur productivité mais aussi, associé à un « *contrôle du chronomètre* », permettrait de lutter contre « *la flânerie ouvrière* » et d'écarter les éléments les moins productifs. Tout comme un président Macron qui « *ne cède rien aux fainéants*[13] », Taylor développe des calculs complexes pour mettre en place un « *salaire différentiel* », indexé sur la productivité de chaque ouvrier,

elle-même fonction de son engagement dans des normes de travail définies par l'ingénieur. Pour les professeurs des écoles, quels seront alors les critères d'élaboration d'une « *juste paye pour un juste travail* », les marqueurs qui permettront de « *valoriser de manière vigoureuse la performance* » (Blanquer, 2016 p. 134) ?

À l'école, les exigences de « productivité » du professeur sont remplacées par son engagement dans le projet d'école, son respect de la prescription descendante ou par ce mot cher à Jean-Michel Blanquer qu'est « l'innovation ». Il s'agit en réalité de critères de mise en conformité des pratiques professionnelles à de nouvelles normes de travail, « *de nouvelles missions pour les enseignants, de nouveaux moyens de s'engager dans les projets pédagogiques : suivi des élèves, accompagnement, activités périscolaires*[14] ». En précisant cela dans son « pacte », Emmanuel Macron conduit en réalité une entreprise à grande échelle de transformation en profondeur du métier. Le salaire différencié permet de créer, par le truchement de diverses primes, un engouement vers de nouvelles pratiques professionnelles. Gantt proposait que son système de primes touche d'abord les cadres de maîtrise, ceux qui ont à charge de contrôler le travail des ouvriers. Ainsi, la prime des uns est liée à la prime des autres dans un système aussi pervers qu'astucieux. Un peu comme si les inspecteurs touchaient des primes en fonction des primes octroyées aux directeurs de leurs circonscriptions, et que ces derniers recevaient également une prime conditionnée à l'engagement de leurs équipes dans le projet d'école, dans les dispositifs de formation, dans l'usage de certaines méthodes pédagogiques. Chaque niveau de la hiérarchie voit ainsi son salaire indexé au respect de la prescription descendante par celles et ceux qui sont un étage en dessous dans la pyramide, mettant en place un système qui « *permet de lui [N.d.A. : au chef d'équipe] payer des salaires élevés quand il réussit à faire toute sa besogne […] et de lui laisser un salaire médiocre quand il ne réussit pas* » (Taylor, 1907, p. 357). Un système toxique que le pacte va inoculer dans l'Éducation nationale, fonctionnant d'autant mieux que les salariés sont précarisés.

L’appauvrissement des fonctionnaires dont nous avons parlé dans ce chapitre n’est pas seulement un moyen de faire des économies dans le budget de l’État, il permet aussi de forcer la main du processus à l’œuvre de prolétarisation du travail enseignant puisque, prévient Emmanuel Macron, « *les enseignants qui ne souhaitent pas faire ces missions ne seront pas augmentés dans leur rémunération*[15] ». En précarisant le travail des professeurs des écoles, faisant de leur métier un « *bullshit job* » (Graeber, 2018), on abîme l’école publique. Un projet qui peut paraître fou et qui nécessite de faire du métier d’enseignant un astre mort. Pour ça aussi, il y a des méthodes !

Comment déqualifier le travail des enseignants ?

Ainsi donc, au fil des années, la profession se dégrade, rendant les professeurs des écoles plus fragiles et par ricochet davantage dociles aux réformes managériales. Mais la baisse de leur pouvoir d’achat ne représente qu’un aspect de leur prolétarisation. Pour Marx, tout en se définissant contre la bourgeoisie, la prolétarisation va à rebours de l’émancipation. Dans un rapport conflictuel, il y a celui qui définit le travail et celui qui l’exécute, « *un abstracteur et un automate* » (Proudhon, 1850). Et pour asseoir son pouvoir sur le travail, il ne suffit pas d’appauvrir financièrement celui qui exécute la tâche. Dépossession ou aliénation, domination ou subsomption[16], il faut que l’objet de son travail n’appartienne plus à celui qui est prolétarisé, qu’il lui soit étranger.

La prolétarisation signe alors un éloignement du travailleur d’avec les lieux où sont élaborés sa tâche et les moyens de la réaliser. Cet éloignement, cette perte du pouvoir sur le contenu du travail, est un processus de déqualification. Tel Janus, la prolétarisation a deux visages : précarisation et déqualification. On doit au sociologue Georges Friedmann une critique minutieuse de la déqualification du travail humain au profit du taylorisme. Chez Ford, dans une usine de bonbons ou dans les abattoirs de Chicago, Friedmann rapporte

comment se généralise la perte du « *skill* », de l'habileté professionnelle, à l'heure où le travail est divisé à l'extrême et mécanisé. Ce dernier prophétise une catastrophe : « *la spécialisation des professionnels, formés dans le moule standardisé des tâches parcellaires, accentue l'éclatement et le déclin des métiers globaux, fondés sur une culture technique et la fierté dans l'achèvement du produit fini* » (Friedmann, 1963, p. 190). Cherchant « *où va le travail humain* », il observe un transfert de nature de la qualification lorsque le travail passe du milieu « naturel » au milieu « technique ». Avec lui, nous pouvons questionner les nouvelles qualifications des professeurs des écoles dans un monde numérisé où de nouvelles formes de management se sont imposées. Le management prend alors le relais du taylorisme et aggrave la déqualification des personnes qui travaillent qui « *doivent désormais travailler selon des méthodes établies par ces personnes qui ne connaissent pas vraiment le travail qu'elles font, et qui en ont une vision abstraite* » (Linhart, 2019, p. 135).

Mais, avant de nous pencher sur le poids du nouveau management public dans les réformes déqualifiant les enseignants, il faut encore une fois revenir sur celui qui a érigé cela en méthode, articulant division horizontale du travail et déqualification de celui qui l'exécute. Taylor va reprendre à son compte un principe, pensé avant lui par Charles Babbage, qui veut qu'en divisant le travail en séquences qui demandent, prises séparément, moins de qualifications, on réduit le coût du travail. On pourra observer ce principe qui place la déqualification au cœur de l'organisation du travail un siècle plus tard dans les écoles. Prenons l'exemple de ce professeur qui veut évaluer ses élèves. Cela lui demande de solides compétences professionnelles pour construire son dispositif d'évaluation, comprendre les procédures cognitives empruntées par chacun des enfants de sa classe et proposer ensuite la remédiation qui permettra à tous de faire des acquisitions. Évaluer les apprentissages, c'est un métier. Mais si désormais, pour évaluer les élèves, il suffit de leur donner un fichier qui a été conçu par le ministère et de rentrer dans un logiciel non pas les corrections faites

par l'enseignant mais directement les réponses des élèves, et qu'enfin ce logiciel renvoie un protocole de remédiations au professeur clés en main, le travailleur, alors déqualifié, peut plus facilement être remplacé par quelqu'un de moins bien formé, voire de pas formé du tout, sans statut et avec un salaire moindre. Tout comme Friedmann constatait que les organisations taylorisées du travail « *dégradaient le travail qualifié* », l'« *école du futur* » tend à dégrader le travail qualifié des enseignants. Leur pouvoir sur le travail leur est confisqué.

Rajoutons, encore avec Friedmann, que la déqualification se fait aussi avec l'arrivée d'une nouvelle ère sociale. Dans O*ù va le travail humain ?* Friedmann articule ses analyses avec l'arrivée de nouvelles technologies, de nouvelles énergies, de nouveaux modes de communications qui entraînent une modification du travail où celui qui l'exécute se voit disqualifié. L'exécution du bon travail repose sur une machine dont la conception et le fonctionnement échappent à l'ouvrier. Aussi, à l'école, il nous faut penser cette déqualification à l'ère des technologies numériques[17] sur lesquelles le professeur des écoles n'a pas la main. Ces technologies sont complexes et changent rapidement, accélérant la déqualification des enseignants. Ce phénomène est une véritable lame de fond qui déferle sur leur travail. Elle submerge le métier en imposant prescriptions et protocoles scientifiquement élaborés, met en place des procédures d'évaluation constante, inonde la formation, divise le travail verticalement et noie les collectifs. Pendant longtemps, nous avons été comme ces badauds sur la plage quelques minutes avant un tsunami, à contempler la nature se faisant soudain silencieuse. Aujourd'hui, la vague est sur nous et lorsqu'elle sera passée, nous serons comme Friedmann qui, devant une chaîne de travail dans les abattoirs de Chicago, demandait : « *Y a-t-il encore des charcutiers artisanaux capables de faire "le tour du travail" ?* » (Friedmann, 1963, p. 184), à nous demander s'il reste encore des enseignants capables de faire le tour du travail, d'en maîtriser toutes les dimensions.

Prescrire, prescrire et encore prescrire

Taylor souhaitait organiser le travail verticalement. La tâche sera définie « en haut » et exécutée « en bas ». Cette consigne qui migre du haut vers le bas, en se modifiant au passage, c'est la prescription, essentielle au travailleur qui, paradoxalement, ne la suivra pas à la lettre.

La première chose que le travailleur doit savoir, c'est ce qu'il faut faire. Pour répondre à cette question, il a à sa disposition un ensemble d'artéfacts prescriptifs que nous appellerons de manière plus synthétique « prescription », qui définit sa tâche, son « *but dans des conditions données* » (Leontiev, 1976). Elle est tantôt descendante lorsqu'elle vient de l'institution, tantôt remontante lorsqu'elle vient de la situation vécue par le travailleur. Mais dans ce chapitre, c'est la prescription descendante qui nous intéresse, et plus particulièrement la prescription que l'on pourrait appeler « *primaire* » (Goigoux, 2007), c'est-à-dire les consignes dictées par ceux qui organisent la tâche avant qu'elles ne soient retravaillées par les collectifs de travail.

Taylor met en place une division verticale de la tâche. Il dégage ainsi les ouvriers du travail intellectuel nécessaire à sa conception, faite dans les « *services de répartition du travail* » où elle fera l'objet de « *fiches d'instructions* » (Taylor, 1907, p. 355) qui n'auront plus qu'à être appliquées. Lorsqu'ils doivent surmonter un problème sur la chaîne de montage, les ouvriers pourraient tout à fait « *déterminer les règles ou les lois qui les guident vers la solution* », Taylor en convient. Mais cela leur serait coûteux en temps. Aussi préconise-t-il de confier cette mission « *à la direction* ». Gain de temps, mais aussi assurance que les patrons de l'entreprise conservent la main sur les savoirs nécessaires à l'exécution de la tâche. En effet, toujours selon Taylor, si un ouvrier trouvait seul une bonne manière d'exécuter le travail, « *son intérêt personnel lui ferait tenir secrète une découverte qui permettrait de faire plus de travail que ses voisins et de gagner de meilleurs salaires* » (1927, p. 87). La division verticale du travail permet ainsi d'augmenter la productivité de

l’entreprise en définissant une seule et bonne prescription, une « *one best way* », et de préserver la souveraineté de la direction sur le travail.

Avant de pénétrer dans sa classe, le professeur des écoles a une idée, plus ou moins précise, de ce qu’il doit y faire. Il n’arrive pas dans un établissement scolaire sans histoire et sans cadres. Bien avant que l’enseignant ne s’auto-prescrive sa tâche du jour, les institutions qui composent le service public d’éducation ont pensé l’organisation de celle-ci et l’ont convertie en une multitude de prescriptions descendantes. Ayant les atours d’une suggestion ou relevant d’une injonction ferme, elles peuvent tantôt venir du ministère, de la Direction des services départementaux de l’Éducation nationale (DSDEN), de l’inspecteur, du conseiller pédagogique… Différents niveaux refaçonnent la prescription avant qu’elle n’arrive dans les mains, ou dans la boîte mail, de l’enseignant. Elle prend alors la forme d’artéfacts variés comme les bulletins officiels, les lois et leurs décrets, les arrêtés, les circulaires, les notes… qui seront à leur tour retravaillés par d’autres niveaux intermédiaires de prescription comme la formation qui proposera des méthodes, des plans académiques ou de circonscription, des guides, des ressources… Autant de manières de définir « ce qu’il y a à faire ». Il arrive même que les enseignants découvrent une prescription un dimanche soir en écoutant la radio ou en ouvrant le journal. Cependant, dans le tumulte des nouvelles injonctions qui pleuvent sur eux, les professeurs des écoles ont une boussole historique qui leur permet de garder le cap sur ce qui doit être fait : les programmes. Fixés par le ministère de l’Éducation Nationale, ils sont le cadre juridique dans lequel se définit la tâche de l’enseignant. L’État détermine les savoirs qui doivent être enseignés dans les matières ainsi découpées, devenant sans cesse objets de débats et enjeux de pouvoir, notamment pour ceux qui veulent garder la main sur l’organisation du travail.

Les prescriptions sont si nombreuses et de natures tellement différentes que l’on peut les qualifier de plusieurs manières. Depuis

quelques années, elles se veulent « *scientifiques* ». Il en est ainsi par exemple des prescriptions liées à l'enseignement de la lecture, dont le guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*[18] se veut « *fondé sur l'état de la recherche* ». Mais si la prescription descendante sait être très injonctive, elle peut aussi laisser planer un flou qui met en insécurité le travailleur. Une insécurité qui le rend finalement plus vulnérable à une organisation managériale de son travail. Un parfait exemple en a été donné pendant la période du confinement avec le concept de la « *continuité pédagogique* ». Derrière cette expression, le ministre de l'époque a pu imposer ses consignes au compte-gouttes : puisque personne ne comprend ce terme, il a pu y mettre ce qu'il voulait et imposer sa doxa à grand renfort médiatique. Un terme orwellien, une « novlangue », qui fait office de prescription suffisamment floue pour avoir permis, dans un contexte anxiogène, de soumettre le travail à des consignes venues d'en haut. Ajoutons que la prescription descendante se traduit parfois en des termes qui peuvent sembler très louables, mais qui en réalité ne disent pas grand-chose sur la manière concrète d'appliquer les consignes.

On le constate par exemple dans les directives relatives à l'inclusion des élèves en situation de handicap : l'enseignant doit faire de la « socialisation », « l'accueillir », pour qu'il puisse « progresser » ou « acquérir de l'autonomie », sans que ces termes soient par ailleurs définis. Dans un entretien, Marion, maîtresse de CE2 accueillant un élève porteur d'une lourde déficience intellectuelle, résumera ainsi : « *Avec J., on me dit juste qu'il faut faire de "l'école pour tous" mais ça ne me dit pas comment je dois travailler avec lui.* » Il y a alors ce que Daniellou (2002) appelle « *une sur-prescription en termes d'objectifs* », couplée avec une « *sous-prescription en termes de moyens* » pour atteindre ce but. L'inconfort professionnel dans lequel est placé l'enseignant le rend davantage vulnérable à sa prolétarisation. Cet inconfort est renforcé par des prescriptions « intenables », caractéristiques du « *lean management* », couplées avec un système de contraintes dans la manière et la rapidité exigées pour les exécuter. Dans les écoles, c'est le cas par exemple

de la prescription faite à la direction dont témoigne Katia, directrice d'école, dans un entretien : « *Moi, ça m'agace quand on nous demande de rendre le compte rendu du conseil d'école avant vendredi mais que le jeudi soir je reçois un mail me disant* "*on n'a toujours pas reçu*"*… Maintenant, je regarde la date butoir et je ne réponds jamais avant. Si la date, c'est le 7 juin, l'IEN aura son mail le 7 juin… à 16 h 30 !* » (Grimaud, 2019, p. 111). Une prescription permanente, presque harcelante, qui met leur activité sous tension. D'autant plus que la prescription peut être absurde, déraisonnable, complètement déconnectée des situations vécues dans les écoles, voire parfaitement irréalisable. Pour une recherche menée durant la période de pandémie, nous avons eu de beaux témoignages, comme celui de Karine en maternelle, qui illustrent ce type de prescription : « *Maintenant, on me demande que mes élèves aient leur matériel individuel et ne se prêtent pas les feutres ou les livres. Ceux qui ont décidé ça, ont-ils déjà eu 30 élèves de 4 ans à gérer ?* » De manière analogue, la prescription faite aux enseignants assume de plus en plus son caractère « paradoxal ». Le paradoxe d'un enseignant coincé entre des textes qui disent « *qu'aucun enfant ne doit être laissé au bord du chemin* » (Bulletin officiel n° 23 du 6 juin 2019[19]) et un inspecteur qui lui reprocherait de ne pas avancer assez rapidement dans le programme, tiraillé entre l'injonction d'individualiser les apprentissages et une école de l'évaluation permanente des élèves. Des paradoxes parfaitement exprimés encore une fois par Marion, dans sa classe où elle accueille J. Elle explique qu'on lui dit que son élève « *doit faire le même travail que les autres* », mais en visionnant des vidéos de sa séquence de classe, elle ajoute que « *lui, de toute façon, il ne peut jamais finir le travail demandé alors autant le laisser n'en faire que la moitié et ne pas le pénaliser* ». Des injonctions paradoxales qui frottent avec la culture professionnelle où il faut désormais choisir entre obéir aux injonctions ou respecter ses valeurs, entre « *faire le programme ou faire son métier* » (Maulini, 2004) et qui peuvent conduire à rendre malade le travailleur, à « *le rendre fou* » (De Gaulejac et Hanique, 2015).

À ces injonctions paradoxales, intenables ou floues venues de l'institution s'ajoutent alors des microprescriptions, tout aussi descendantes mais découlant de nouvelles sources, exogènes à la situation de travail. Tout d'abord, il y a la profusion de nouveaux « experts ». Taylor souhaitait que les ingénieurs soient à la source de l'élaboration de la tâche, mais le nouveau management public a su y ajouter les « spécialistes ». Ainsi des professions libérales, orthophonistes, psychologues, psychomotriciens par exemple, se greffent à l'école et se font, d'équipes éducatives en ESS (équipes de suivi de scolarisation), de PAP (plan d'accompagnement personnalisé) en PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), sources de production de prescriptions descendantes. Nous sommes dans une ère où l'organisation du travail est consignée dans des tableaux Excel contractualisés avec les familles, transmis à la hiérarchie et à partir desquels le travail prescrit se rigidifie. Et dans cette société du projet formalisé, les prescriptions formulées par des « experts » vont participer à déqualifier les enseignants. Cela nous est particulièrement apparu dans nos recherches lors d'entretiens ayant suivi une ESS. Flavia, AESH d'un élève, nous confie : « *Vous avez vu, la maîtresse et moi on a parlé 30 minutes mais la psy de A. a dit deux phrases et au final, c'est elle qui l'emporte. Elle n'a vu l'enfant qu'une seule fois et nous on l'a tous les jours dans la classe, ce n'est quand même pas normal, non ?* »

Parfois, ces experts sont des figures historiques du métier, exhumées de manière opportune pour asseoir une injonction à utiliser telle ou telle méthode. On peut penser par exemple aux méthodes dites « Montessori ». Lorsque Stanislas Dehaene, nommé par Blanquer à la tête du Conseil scientifique de l'éducation, y voit « *une méthode structurée, exigeante pour les enfants* », nous devons déceler la volonté taylorienne de désigner une « *one best way* » à grand renfort de justifications scientifiques. Maria Montessori est mise, malgré elle bien entendu, au service d'une administration qui cherche à définir la tâche précise de l'enseignant, comme Taylor cherchait à définir précisément la tâche de ses oisifs

ouvriers sur les chaînes de montage.

Rajoutons qu'en accord avec le Code de l'éducation et son article L.111-1 modifié le 8 juillet 2013, « *l'école se construit avec la participation des parents* ». Et les parents deviennent des sources d'injonctions. C'est un des grands artifices du nouveau management public, un de ses plus grands tours de passe-passe que d'avoir transformé les usagers du service public en « consommateurs ». On trouve trace de cette volonté dès la toute fin des années 1980, lorsque le ministre Michel Rocard affirmait que les citoyens devaient être, vis-à-vis des services publics, tout à la fois « *administrés, usagers, clients, consommateurs ou contribuables*[20] ». Des services publics aux fonctionnements taylorisés où « *le gain le plus grand a été pour les consommateurs* » (Taylor, 1927, p. 111). Dans une école qui fonctionnerait sur le modèle d'une petite entreprise, les parents doivent pouvoir mesurer leurs « gains », articulés à des désirs nouveaux dans une société de l'« *individualisme social*[21] ». « L'homo economicus *n'est pas derrière nous, il est devant nous* » (Mauss, 1925) et il impulse des changements profonds de l'institution scolaire. De nouvelles prescriptions voient le jour, dont découlent de nouveaux outils pour les professeurs des écoles qui, du livret scolaire unique (LSU) aux contrats locaux d'accompagnement (CLA), s'articulent avec le changement de regard que portent les familles sur une école constamment évaluée et comparée aux autres . Nous avons pu mesurer le poids des familles dans la prescription que perçoit l'enseignant dans nos recherches, par exemple lorsque Valérie tente d'organiser l'espace de sa classe (Grimaud et Saujat, 2012). L'enseignante nous confie à propos d'une élève : « *Moi, j'aurais préféré la mettre là dans la classe. À côté de M. et de l'AVS. C'est mieux pour elle. Mais les parents ne veulent pas, alors…* »

Le premier levier à activer pour déqualifier les enseignants, c'est la prescription. Le travailleur au sein de son atelier, comme l'enseignant dans sa classe, a trop de marge de manœuvre. C'est d'autant plus insupportable pour le NMP que « *le travailleur lui-même est aussi porteur de ses propres sources internes de*

prescription : en premier lieu, ses valeurs » (Daniellou, 2002). Or, libéraliser l'école nécessite de défaire les valeurs portées par les professeurs des écoles. Cela passe par la mise au pas de leurs pratiques au travers d'une prescription d'autant plus légitime qu'elle sera produite « scientifiquement ».

Justifier les réformes par la « science »

En éditant ses « principes », Frederick Winslow Taylor exprime clairement ses intentions : « *Un des objets principaux de cet ouvrage est de convaincre qu'il existe une science de chacun des actes élémentaires qui constituent les métiers* » (1927, p. 57). Taylor cherche à définir scientifiquement la meilleure et la seule manière de faire. Il expérimente, note, compare, évalue, chronomètre, et tente de dégager une méthode de travail qui optimise le rendement. C'est dans cet esprit que le ministre de l'Éducation Jean-Michel Blanquer écrit le livre qui expose sa « méthode ». Chaque chapitre de *L'école de demain* (2016) contient quatre parties : ce que nous enseigne l'expérience, ce que nous enseigne la comparaison internationale, ce que nous enseigne la science et ce qu'il faut faire. La méthode Blanquer imite la méthode Taylor.

Pourtant, elle tient davantage de l'idéologie d'un ministre qui a l'obsession tenace d'« *en finir avec le pédagogisme*[22] » assurant que « *l'exemple en est fourni par ces expériences menées dans les années 1970 qui ont conduit à des catastrophes pédagogiques* » (Blanquer, 2016, p. 9). Sa méthode scientifique se fonde sur un parti pris. Nourrissant la volonté de rompre avec l'héritage pédagogique post-68, Blanquer va se saisir de l'émergence des sciences cognitives pour tenter de modifier des pratiques professionnelles sédimentées dans le métier depuis plus de cinquante ans. Ainsi, « *dès avant sa nomination comme ministre, Jean-Michel Blanquer entendait ouvrir une nouvelle époque fondée sur le mariage entre sciences neuronales et politiques éducatives* » (De Cock, 2021). Le ministre se lance dès sa prise de fonction dans une entreprise de transformation des pratiques enseignantes justifiée par la science. Parce qu'« *un des enjeux majeurs pour les systèmes éducatifs dans*

le monde entier est désormais de prendre en compte les avancées des sciences cognitives » (Blanquer, 2016, p. 36), mais surtout parce que le monde moderne met à sa disposition un levier puissant de déqualification du travail enseignant.

Partout sur le globe, une excitation se crée à l'évocation du préfixe « neuro ». Les sciences qui font référence à l'étude du cerveau s'institutionnalisent rapidement sur tous les continents. Dans l'éducation, on voit fleurir les termes « neuropédagogie » ou « neuroéducation », « *educational neuroscience* » ou « *neurolearning* », que l'on retrouve au centre de tous les grands rassemblements internationaux comme les sommets WISE au Qatar. Celui de 2019 posait la question : « *Les dernières découvertes en neurosciences peuvent-elles rendre les jeunes apprenants plus intelligents*[23] *?* » Les neuro-scientifiques partent de la motivation, fondamentale, n'en doutons pas, de comprendre le fonctionnement du cerveau humain, avec l'aide notamment de l'imagerie par résonance magnétique. Mais l'idée de transférer ces avancées scientifiques dans la plupart des domaines d'activité de l'homme est avant tout un projet politique, dont l'OCDE sera un des « *catalyseurs* » (Blay et Laval, 2019, p. 33). Les neurosciences tiennent très rapidement le devant de la scène politico-médiatique dès qu'il s'agit de parler de nos élèves, dont on peut désormais modéliser le fonctionnement cérébral. Les neurosciences ont alors une « *attitude impériale* » (Champy, 2019, p. 214) vis-à-vis des autres sciences et même de l'opinion publique. Frédéric Saussez et Claude Lessard (2009) nous mettent en garde : « *Les savoirs issus de la recherche doivent trouver leur place aux côtés d'autres formes de savoirs dans le raisonnement professionnel. En ce qui nous concerne, nous formulons l'hypothèse d'analyse que le principal danger que court le mouvement EBP (i.e :* evidence-based education*), c'est de verser dans une forme d'orthodoxie.* »

Jean-Michel Blanquer, en ne faisant référence qu'à un pan réduit de la recherche, va tenter de modifier les pratiques professionnelles au regard d'une portion congrue de la connaissance. La tentation de

prescrire le travail enseignant au regard de la science n'est pas nouvelle, on en trouve des traces dans les écoles normales il y a des dizaines d'années. Mais le fait que les sciences de l'éducation soient très plurielles, qu'elles croisent les regards de nombreux champs de recherche, minimisait ses effets déqualifiants car il existait toujours des débats, des controverses non achevées entre théoriciens. Et puis l'éclectisme des sciences de l'éducation validait l'idée que « *la nature complexe de l'acte d'enseignement doit requérir les plus grandes prudences car il reste difficile de traduire en préconisations pédagogiques et didactiques les conclusions d'une expérimentation, fût-elle menée dans les principes rigoureux* » (Devin, 2018, p. 66). Mais afin de déqualifier le travail enseignant, Jean-Michel Blanquer mise tout sur la neuropédagogie et sur le fait qu'elle « *se donne pour la science unique du fondement de l'éducation parce qu'elle est la science du cerveau, et que le cerveau est le lieu anatomique de l'apprentissage et de la connaissance* » (Blay et Laval, p. 24).

Le 10 janvier 2018, pour asseoir cette domination scientifique, le ministre crée un « conseil scientifique », regroupement de chercheurs dont « *le groupe le plus important est incontestablement celui des psycho-logues cognitivistes et des neuroscientifiques* » (Geay et Johsua, 2018, p. 122). Présidé par un éminent neuropsychologue, Stanislas Dehaene, ce conseil est créé sur la tombe de l'INRP, sur les cendres de la DEEP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) et au chevet d'un CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires) dévitalisé. Accompagné par l'auteur des *Neurones de la lecture* et de *La Bosse des maths*, Jean-Michel Blanquer annonce créer là un dispositif permettant de connaître les résultats de la « *recherche de pointe* ». En réalité, le ministre a dû imposer ce conseil qui sera fortement contesté, politiquement ou par d'autres scientifiques[24]. Nombre de ces derniers en ont d'ailleurs été écartés[25], c'est le cas notamment des chercheurs en sciences humaines, à l'égard desquelles le ministre est toujours très critique, accusant par exemple les socio-logues de « *renforcer les inégalités qu'ils dénoncent* » (Blanquer, 2020, p. 72).

Si, parmi toutes les sciences à disposition, le processus de déqualification du métier s'est si bien acoquiné avec les neurosciences, c'est d'abord parce qu'elles sont largement compatibles avec la vision néolibérale du travail si gourmande en « prolétaires » et fortement lestée par la rationalisation du système. Il faut tout pouvoir mesurer et il faut donc trouver les moyens d'apprécier les politiques publiques, les progrès des élèves ou les engagements des établissements avec des indicateurs de réussite. L'inflation exponentielle des évaluations s'accorde parfaitement avec les sciences expérimentales. C'était déjà le cas, souvenons-nous-en, au moment des débats sur les rythmes scolaires en 2013, où la parole d'un chronobiologiste valait celle de mille professeurs. Et aujourd'hui, observons les débats sur les méthodes de lecture où une photo d'image prise par résonance magnétique permet de trancher des débats complexes mis à l'épreuve de décennies, voire de siècles, d'expériences sur le terrain. La délibération politique nécessaire à toute démocratie se subordonne à des sciences de la mesure dont les indicateurs permettent « objectivement » de prendre des décisions.

Si ces dernières peuvent promettre à chaque individu devenu autoentrepreneur d'améliorer lui-même ses capacités cérébrales, c'est parce que, comme le néolibéralisme, elles reposent sur l'idée que « *chaque personne est singulière [dans] ses aptitudes* » (Blanquer, 2016, p. 12). Ce mariage entre neurosciences et néolibéralisme repose sur la philosophie des dons naturels, des cerveaux qui marchent plus ou moins bien, considérés comme un capital qu'il faut savoir faire fructifier, invitant les enseignants à « *personnaliser les apprentissages* » (Blanquer, 2016, p. 31) à rebours d'une culture professionnelle qui s'appuie sur le groupe classe pour faire progresser tous les élèves. Le règne du cerveau génère une « *neuropolitique* » (Blay et Laval, 2019, p. 13) qui entend modifier les pratiques professionnelles au regard de ce que dit la science neuronale. « *Le recours aux neurosciences s'inscrit dans une perspective plus large visant à développer la "culture de l'évaluation", à améliorer les performances du système scolaire*

français à l'échelle internationale et à conduire un ensemble de réformes structurelles » (Geay et Johsua, 2018, p. 124). Prenant la place des politiques, « *la révolution cognitive n'en est qu'à ses débuts* » et elle va « *influencer notre manière d'enseigner et donc de former les professeurs* » (Blanquer, 2016, p. 11). Les neurosciences vont être un rouage essentiel des réformes visant à prolétariser le travail enseignant, du conseil scientifique d'où émaneront des guides de bonnes pratiques à la formation initiale et continue, elles se proclameront « *fondé(es) sur l'état de la recherche* ». Qui pourrait s'y opposer, sauf à passer pour un réactionnaire campé sur des positions « idéologiques » et hostile au changement ? Dans l'école taylorisée, la science, c'est pour prescrire et « *cela passe par la diffusion de pratiques et de techniques pédagogiques inspirées par la recherche et fondées sur les meilleurs standards scientifiques internationaux* » (Blanquer, 2016, p. 25). Le ministre de l'Éducation nationale confesse alors que « *les sciences cognitives doivent alimenter les pratiques : l'élaboration d'outils d'évaluation, des progressions individualisées et structurées, des exercices ainsi que la conduite de séquences d'enseignement gagneront à s'inspirer bien davantage des acquis de la recherche* ». La notion de « compétences » sera mise au service de ce projet irriguant les guides, les méthodes, les manuels scolaires et les outils mis à la disposition des enseignants afin de « *favoriser la production de ressources scolaires en fonction de critères scientifiques* » (Blanquer, 2016, p. 48).

Parallèlement, une petite musique dont les paroles sont écrites par les neuroscientifiques bruisse à l'oreille des décideurs politiques : être enseignant, c'est être spécialiste de l'apprentissage. *Exit* la pédagogie, la relation adulte-enfant, la gestion de la classe et tout ce qui fait du professeur un spécialiste de l'enseignement. L'importation dans le métier des neurosciences comme seule science valable est alors doublement déqualifiante. Tout d'abord parce qu'« *elle contribue d'emblée à écarter le savoir expérientiel des enseignants, soupçonné d'être de peu de valeur, empirique, retardataire, bricoleur, idéologique, irrationnel, etc. Leur métier et leurs cultures,*

fruits d'une longue tradition institutionnalisée et d'un héritage cumulatif qui a connu de multiples réajustements pédagogiques tout au long de l'histoire de l'École, sont décrétés obsolescents, voire totalement obsolètes, comme leur formation initiale » (Champy, 2019, p. 216). Enseigner n'est pas réductible à la connaissance du cerveau de l'enfant, chaque enseignant en fait l'expérience quotidienne. Enseigner n'est même pas une science comme l'a prétendu Stanislas Deheane[26], c'est un métier. Et puis, mettre la focale sur des sciences complexes, en plein essor, à l'actualité changeante, c'est mettre l'enseignant en perpétuel déséquilibre. Les neuropédagogies permettent à ceux qui prescrivent son travail de promulguer des méthodes complexes et changeantes, de fabriquer des outils de plus en plus techniques et en constante évolution, qui ne donnent pas le temps à l'enseignant de fabriquer du métier. Souvenons-nous que c'est afin que ses ouvriers n'y comprennent rien que Taylor faisait de sa science un objet complexe : « *cette science existe et elle est assez compliquée pour que le porteur de fonte soit incapable de la comprendre, et même de l'appliquer s'il n'est pas secondé par ses chefs* » (Taylor, 1927, p. 45). L'interprétation des IRM aussi est complexe, hors de portée d'un professeur des écoles qui n'a d'autre choix que de se soumettre à une prescription écrite par des spécialistes dans un bon vieux « bureau des méthodes » où la science est mise au service de sa déqualification.

Évaluer tout et tout le temps

L'école française a une longue tradition de l'évaluation, dont les modalités sont sans cesse discutées mais qui est un élément consubstantiel au métier d'enseignant. Le nouveau management public vient bouleverser cela en insérant de l'évaluation à tous les étages de l'institution dans une nouvelle ère où elle se généralise, se normalise et sert d'instrument à la déqualification des enseignants.

Il faut se rappeler que le NMP, c'est la gestion publique pilotée par des indicateurs chiffrés. Ces nouvelles formes de gouvernance nécessitent une évaluation constante et normée de tous les rouages

de l'institution. L'évaluation n'est pas seulement nécessaire pour manager, elle est un élément constitutif de ces nouvelles règles de fonctionnement de l'institution. C'est encore une fois dans une approche dialectique qu'il faut comprendre comment le pouvoir de l'administration par l'évaluation est tout autant renforcé par la déqualification des enseignants qu'elle la génère. « *L'évaluation est utilisée comme une arme de guerre par le management moderne* » (Linhart, 2019, p. 240) contre les travailleurs et leur expertise. C'est encore Jean-Michel Blanquer qui a le mérite d'avoir consigné cela par écrit, d'en avoir fait une méthode, sur les ruines du CNESCO. C'est qu'il lui faut commencer par avoir un outil d'évaluation du système à sa main. Échaudé par les critiques formulées à l'égard de ses évaluations nationales par le Haut Conseil de l'éducation, Jean-Michel Blanquer sonne le glas d'une institution indépendante qu'il remplace par le Conseil d'évaluation de l'école (CEE) afin de « *veiller à la cohérence des évaluations conduites par le ministère chargé de l'Éducation nationale portant sur les acquis des élèves*[27] ». Ce conseil, dont bon nombre de membres sont nommés par le ministre, fera de l'évaluation un axe central des politiques éducatives, visant à « *former, informer, mesurer, piloter* » et dont le point de départ sera « *les résultats des élèves [qui] deviennent le critère majeur d'évaluation* » (Blanquer, 2016, p. 130).

Le ministère a la main sur les indicateurs qui mesurent l'intégration faite par le métier enseignant de ses nouvelles normes de travail. Le pouvoir sur les items à évaluer va générer un pouvoir sur la transformation du métier. Par exemple, si le ministère souhaite que les enseignants mettent en place des séquences de fluence, il lui suffira d'en faire une compétence à évaluer chez les élèves. Et comme ce scénario se déroule dans un univers néolibéral mondialisé, il peut en plus comparer les résultats des élèves avec ceux des autres pays et montrer que les politiques publiques ne vont pas dans le bon sens, et le métier d'enseignant qui tarde à se moderniser non plus. C'est ainsi que la presse se fait régulièrement le relais des résultats d'évaluations internationales telles que les célèbres PISA mais aussi PIRLS, TIMSS, ICILS ou ICCS. Toutes

permettent de pointer du doigt une profession qui n'est pas à la hauteur des attendus d'une société, alors même que le choix des savoirs évalués chez leurs élèves n'appartient ni de près ni de loin aux professeurs des écoles. Ces évaluations internationales mesurent la qualité de l'enseignement de l'école publique comme le QI mesure l'intelligence, inscrivant au passage l'Éducation nationale dans la culture de la comparaison, du *benchmarking* et du *ranking*, « *dans une course au "toujours plus" particulièrement destructrice* » (De Gaulejac et Hanique, 2015, p. 133-134).

Cette aventure visant à évaluer le travail des enseignants continue avec l'évaluation du chef d'établissement, au regard des résultats de son école, elle-même désormais soumise aux évaluations d'école dans une logique de contractualisation. Sa tâche se modifie et consiste alors à s'assurer que les professeurs des écoles ont bien respecté les évolutions de la prescription. Cela permet à l'échelon central d'avoir « *un diagnostic lucide, objectif et global* » qui nécessite pour cela « *une évaluation de chaque établissement tous les 3 ans* » (Blanquer, 2016, p. 132). Celle-ci débouche ensuite sur « *un contrat passé entre l'établissement et l'académie* ». L'évaluation sert aux nouveaux managers à savoir comment répartir les moyens. Ayant comme corollaire la publication des performances des établissements et leur classement, elle favorise ainsi la compétition, entre établissements et entre enseignants. Cette tendance est ancrée lorsque Jean-Michel Blanquer explique que l'évaluation va servir à « *renforcer le pouvoir du chef d'établissement* » (2016, p. 133), qui devra rendre compte des réussites et des échecs, et à organiser une plus juste rémunération variable des enseignants, qui seront évalués par le chef d'établissement *(ibid.*, p. 138). Le salaire des professeurs des écoles s'indexe sur les résultats aux évaluations de leurs élèves et un rapport dégradé s'installe avec des familles qui adoptent une attitude « consommatrice » vis-à-vis de l'école[28]. Toute la chaîne hiérarchique est soumise à des indicateurs chiffrés qui permettent de réguler la « *gouvernance par les nombres* » (Supiot, 2015) du système. On peut entendre que ce dernier doit se réguler et s'améliorer, mais en écartant les humains

de ces processus, force est de constater que cela ne fonctionne pas. Les exemples dans les pays où ce chemin a été choisi avant la France en témoignent, comme au Québec où c'est dans une nouvelle forme de « gestion axée sur les résultats » (GAR) que l'évaluation a été mise au service de la prolétarisation des enseignants (Maroy, 2021). L'omniprésence de l'évaluation crée de plus un biais désormais largement reconnu dans les pratiques enseignantes qui consiste à piloter les apprentissages par les résultats des élèves, à mettre en place une forme de « *teaching to the test* », c'est-à-dire enseigner ce qui sera évalué.

Le but inavoué de la logique des évaluations commence à se dévoiler : modifier les pratiques enseignantes. En effet, l'objectif n'est pas tant de réguler ou rendre plus performant un système que de soumettre le travailleur à une prescription. L'évaluation est là « *pour apprendre aux salariés la façon dont ils doivent désormais travailler, pour leur faire comprendre et absorber les critères, les méthodologies qui doivent dorénavant être les leurs, car ce sont ceux-là même qui guideront leur évaluation* » (Linhart, 2019, p. 141). Peu importe que ces évaluations épuisent les enseignants, irritent les familles et exercent une pression pathogène sur les élèves, il est impératif pour le NMP d'évaluer la capacité de l'enseignant à intégrer des nouvelles normes de travail. Dans l'Éducation nationale, l'évaluation sert à modifier directement les pratiques professionnelles par l'intégration du pilotage par les résultats, mais également indirectement en permettant la promulgation de bonnes pratiques. Des évaluations découleront alors des outils, des guides, des manuels, et tout l'arsenal prescriptif. Après une évaluation TIMMS par exemple, l'administration pourra s'appuyer sur le rapport Villani-Torassian pour éditer ses « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques[29] » et pour diffuser, par la formation, ces guides de bonnes pratiques.

Réduire la formation à la passation de bonnes pratiques

Dans la logique managériale, le professeur des écoles doit donc en permanence être évalué au regard d'indicateurs de réussite. Le

renvoyant à sa capacité à se former pour ingérer les consignes venues d'en haut, les formations initiales et continues sont mobilisées par l'institution pour obtenir un professionnel capable de modifier ses pratiques en fonction des injonctions hiérarchiques, autoentrepreneur de sa carrière dès son recrutement.

La formation aux bonnes pratiques

La science, nous dit Jean-Michel Blanquer en pensant aux neurosciences, « *doit influencer notre manière d'enseigner et donc de former les professeurs* » (2016, p. 11). Il y a une articulation directe entre les nouvelles manières d'enseigner labellisées par le ministère et la formation des enseignants qui en devient une courroie de transmission. Cette dernière répond alors aux nouvelles normes managériales et fait partie des « *instances légitimées et habilitées à dire normativement ce que le travail doit être, donc ce qu'il est* » (Schwartz, 2000, p. 352). La réorganisation managériale que nous observons dans l'Éducation nationale découle directement des politiques néolibérales européennes qui tendent à normaliser les lieux de formation pour normaliser les pratiques. En leur sein vont œuvrer des « *experts qui prônent la normalisation de ces pratiques et de ces praticiens de terrain que manifestement ils ne connaissent pas et dont pour certains ils n'ont pas le métier* » (Gori et Del Volgo, 2008, p. 299). Tout d'abord, les enseignants ont « *des besoins en formation* » que l'institution doit « *repérer* ». Ensuite, la formation est « *fléchée* », donc de moins en moins librement choisie, et vise à corriger les pratiques enseignantes jugées moins efficaces. L'enseignant est formé pour répondre aux critères du bon travail qui sont définis en dehors des règles de métier. Par ailleurs, muni d'une « *grille d'auto-positionnement* », l'enseignant en formation va devoir « *prendre de la distance et placer son action dans une perspective critique, mais elle doit nécessairement d'une part se nourrir de regards croisés et d'autre part donner lieu à une contractualisation (formalisation d'objectifs réalisables et mesurables ; évolution des pratiques)*[30] ». L'enseignant est mis face à sa tâche et aux outils pour la réaliser en fonction de critères de réussite mesurables. Ce faisant, la formation individualise un peu plus le travailleur devenu

autoentrepreneur de sa carrière « *en préparant mentalement les jeunes à la nécessaire gestion individuelle de leur stock de compétences et à leur réadaptation continuelle à des contextes productifs et organisationnels en changement constant* » (Vergne, Laval, Clément et Dreux, 2011, p. 96). Le travailleur se forme pour répondre aux critères du bon travail qui vont définir sa compétence à grand renfort de grilles d'évaluation. Cela permet à l'institution de générer des « certificats » et des « qualifications » qui vont faire le lit des postes à profil. Ainsi, dès le concours, le recrutement s'apparente de plus en plus à un entretien d'embauche dans lequel le futur enseignant doit montrer qu'il se conforme au travail prescrit consigné dans un référentiel de compétences. Les nouveaux enseignants arrivent alors dans leurs établissements, « *formés à des techniques qui ont fait leurs preuves, [et] les étudiants qui se destinent à l'enseignement viendront ainsi soutenir l'action des professeurs des écoles* » (Blanquer, 2016, p. 26).

Le but de la formation est de faire descendre la prescription : « *La nouvelle méthode […] est substituée aux dix ou quinze méthodes inférieures antérieurement en usage ; elle devient et reste la méthode type enseignée, d'abord aux instructeurs et par eux, à tous les ouvriers de l'usine, jusqu'à ce qu'elle soit supplantée par une série de mouvements plus avantageux* » (Taylor, 1927, p. 100). Si son dispositif semble trivial, notons d'abord que Taylor savait que l'on ne change pas le travail par incantation. « *Tous nous sommes de grands enfants* », écrivait-il, et « *la plupart des enfants se formeraient bien lentement, si, au lieu de leur déterminer une tâche, on les priait simplement de travailler mieux* » (Taylor, 1927, p. 101). Mais comment les contraindre à travailler mieux ? Taylor commence par créer des bureaux où sont rédigées les « *fiches d'instructions* » (1907, p. 355) validées par l'ingénieur. Sa conception de la formation est simple et consiste à s'employer à faire descendre la prescription dans l'atelier. C'est ainsi qu'il souhaite « *entraîner* » chaque ouvrier pour qui la tâche est « *assez compliquée […] s'il n'est pas secondé* » (Taylor, 1927, p. 45). S'il est difficile de faire le même constat d'ignorance pour les enseignants, l'institution peut s'attacher

à techniciser à outrance les gestes de métier, à complexifier le vocabulaire, afin de rendre tout cela quasi inaccessible aux professeurs des écoles. Si l'incompétence est vue comme « *naturelle* » chez les ouvriers de la Bethlehem Steel, elle va devoir être fabriquée chez les professeurs.

De Taylor à Blanquer, l'organisation de la formation se conçoit alors comme la dissymétrie entre celui qui possède les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exécution d'une tâche (le formateur) et celui qui cherche à les acquérir (le stagiaire, le formé, le novice). La formation consiste ainsi à passer les bons gestes du premier au second, comme on remplit un vase vide avec un plein. Qu'elle soit initiale ou continue, la formation dispensée aux enseignants se résume de plus en plus à la diffusion de bonnes pratiques visant à transformer le métier. Ce dernier y est paradoxalement davantage perçu comme un obstacle, un empêchement à la transformation des pratiques comme voulues par les cadres qu'une ressource pour le travailleur. Il y a probablement des pratiques enseignantes à valoriser par rapport à d'autres. L'histoire du métier de pédagogue est jonchée de débats sur le sujet. La question fondamentale est de savoir au regard de quels critères une pratique est pertinente. Déjà, nous voyons que l'enseignement des fondamentaux, par exemple, n'est pas le même objectif que l'émancipation du citoyen. La transformation des pratiques enseignantes, dans ce qu'elle porte de transformation de leurs objectifs, est un réel enjeu de pouvoir politique. Il est donc important dans une logique managériale qu'elle n'appartienne pas à celui qui effectue le travail mais à celui qui l'organise.

La formation des enseignants

Pour cela, on commence par précariser le stagiaire qui voit ses conditions d'exercice dégradées, devant tout à la fois réussir le concours, soutenir un mémoire de recherche et apprendre le métier. Ensuite, il faut s'adosser à une institution où peut se justifier la déqualification. Ainsi l'histoire récente des instituts de formation, depuis la fin des IUFM au rattachement actuel à des universités, en passant par les ESPE ou les INSPE, s'inscrit dans une volonté

d'organiser scientifiquement le travail des enseignants en le « professionnalisant ».

La formation initiale

L'institution où est dispensée la formation des enseignants est vieille comme le métier. De l'incitation à ouvrir des écoles normales par Guizo en 1833 à son obligation cinquante ans plus tard par Ferry jusqu'à la loi d'orientation un siècle encore après, la formation des enseignants suit les évolutions de l'Éducation nationale. Dans les années 1990, les réformes s'accélèrent, signant une fois de plus la technique managériale du « changement permanent ». Cela commence en 1989 par la création des IUFM qui remplacent les Écoles normales. Entre 2005 et 2008, impulsée par François Fillon, une réforme de l'éducation va remettre en cause leur indépendance en les rattachant à l'université de secteur. En 2010, c'est la réforme de la masteurisation qui, en augmentant le niveau de qualification nécessaire à l'obtention du certificat d'enseignement, va modifier la formation, pour finir par transformer les IUFM en ESPE trois ans plus tard. Et c'est encore quelques années après que la loi « Pour une école de la confiance » de 2019 va transformer les ESPE à peine créées en INSPE. Écoles normales pendant cent ans, IUFM pendant vingt puis ESPE pendant cinq pour arriver à une nouvelle dénomination qui, n'en doutons pas, est vouée à changer dans peu de temps. Ces réformes s'accompagnent à chaque fois, pour les formateurs, de nouvelles normes de travail, de nouvelles plaquettes à réaliser, de nouvelles manières de concevoir leur métier. Un moyen efficace de les prolétariser aussi pour qu'à leur tour ils participent à la prolétarisation des enseignants. Cette mécanique n'est pas sans rappeler les conseils de Taylor : il faut agir sur les cadres afin de mieux influencer le travail des ouvriers. Les INSPE cachent aussi une véritable réforme conceptuelle de la formation initiale, sommée d'être davantage « efficace » et moins « idéologique ». Mais la volonté de prolétariser le professeur des écoles est surtout à chercher dans le contenu des maquettes de formation, soumises à l'agrément du ministère de l'Enseignement supérieur qui vérifie la conformité au référentiel des métiers du

professorat et de l’éducation. Le poids des « bonnes pratiques » se fait lourdement sentir dans les dispositifs de formation.

Les constellations

Ce lestage de la formation par les bonnes pratiques concerne aussi la formation continue. Réduite à sa portion congrue consacrée aux mathématiques et au français, elle renforce une école des fondamentaux qui peine à se faire accepter par la profession. De plus, la formation continue est parfois accusée d’être peu en phase avec les difficultés vécues par celles et ceux qui font la classe : les pratiques sont perçues « *par les intéressés comme irréalistes ou trop éloignées des problèmes rencontrés* » (Roger, 2010, p. 43). La stratégie managériale consiste alors à créer un dispositif mixte entre les exigences du travail réel et une philosophie taylorienne basée sur les bonnes pratiques à imposer au métier. Se met alors en place une formation basée sur un mélange de « bonnes pratiques » et d’« espaces de parole » dans laquelle « *l’abstraction d’un référentiel expert qui normalise la formation professionnelle […] s’y trouve associée à l’écoute de la souffrance* » (Clot, 2010, p. 140), transformant les vrais problèmes rencontrés sur le terrain en crises psychologiques que le travailleur doit surmonter en se conformant à la prescription descendante. L’Éducation nationale crée ainsi des collectifs artificiels où se croisent les difficultés de métier et les guides de bonnes pratiques. Cela se fait bien entendu à grand renfort de nouveaux outils numériques, comme @magistère, particulièrement performants pour ce genre d’entreprise, conformément au souhait du ministre Jean-Michel Blanquer pour qui « *pour bâtir une véritable politique de formation continue, il faut mettre en place une stratégie numérique ambitieuse* ». Le ministre ajoute que « *le digital est un vecteur d’accélération formidable en matière d’autoformation et de certification permanente* » (2016, p. 111), dévoilant ses intentions conformes aux règles du NMP.

Car tel le loup voulant dévorer le petit chaperon rouge, le NMP doit d’abord se déguiser en gentille mère-grand. Un de ses costumes, nommé « constellations », se fait en groupes réduits de six à huit

enseignants et un formateur. Ce dispositif propose de s'appuyer sur le réel vécu par les enseignants pour mutualiser des « bonnes pratiques » issues du travail quotidien des uns et des autres. Une intention louable qui se transforme rapidement en piège managérial. Tout d'abord car ces groupes sont très rarement constitués sur la base du volontariat, ensuite parce que les questions qui émergent sont largement imposées, notamment par les exigences du « Plan français ». Les enseignants participant à une constellation sont invités à « *formuler une problématique de métier ou une question de travail à résoudre*[31] ». Puis, « *selon la démarche d'investigation scientifique* », les enseignants réunis en constellation, à partir du problème qu'ils ont soulevé, font des hypothèses et les testent selon « *des grilles de critères* » pour finir par créer « *collégialement* » un « *contrat de travail* ». La logique managériale est enclenchée. Arrive alors le rôle de l'inspecteur qui « *pilote la constitution et le suivi des constellations* » à partir de « *l'analyse des résultats aux évaluations nationales* ». La place des contremaîtres s'institutionnalise. Les CPC ne sont pas en reste, « *référents pour les savoirs scientifiques* », ils sont « *reconnus comme pairs mais aussi comme experts disciplinaires* » et sont eux-mêmes au préalable solidement formés aux « *apports théoriques fondés sur l'état le plus récent et validé de la recherche* » et « *au management d'équipe* ». Taylor aurait sans doute rêvé d'un tel dispositif de formation. Et il n'est pas le seul, puisque ces dispositifs de formation où les travailleurs sont « *pleinement acteurs de leur formation* » rappellent le « *Kaizen* » des usines Toyota. En effet, alors que Ford propose de séquencer la tâche du travailleur et de la guider de près[32], Toyota mise sur la participation du salarié à l'amélioration du système de production. Dans les « constellations », les enseignants placés au cœur des changements de l'institution sont comme les ouvriers des usines Toyota, complices des modifications de leur propre métier, non sans effets potentiels sur leur santé[33].

Prolétariser en professionnalisant

Dans les réformes de la formation, nous assistons à une prolétarisation au carré puisque les premiers à être soumis aux

logiques managériales dans ce contexte sont les formateurs. Déjà précarisés par ces réformes qui ne tiennent pas compte de l'augmentation de leur charge de travail, les nouvelles modalités de formation comme les constellations font du formateur un « *accompagnateur, qui guide mais, surtout, écoute, propose, anime*[34] », un garant des bonnes pratiques. Le lecteur l'aura compris, le formateur est déqualifié afin de mieux déqualifier l'enseignant.

Des bons gestes à la compétence

La formation prolétarise en faisant glisser le principe taylorien des bons gestes dans la logique managériale des compétences, notion qui fait son apparition dans le dictionnaire de l'Éducation nationale. Venue du Québec ou de Suisse, elle va prendre place au cœur de la formation des professeurs des écoles pour répondre à cette question : quelles compétences professionnelles sont à développer ? Pour le nouveau management public, ce qui relève de la compétence, c'est la conformité aux bonnes pratiques, validées par la science et labellisées par le ministère. Les sciences du travail, et *a fortiori* les formateurs des INSPE, tiennent désormais pour acquis que la compétence est surtout une ressource que le travailleur doit mobiliser lorsqu'il réalise sa tâche. Il est impossible d'enseigner le travail de manière académique. Pour s'en convaincre, il suffit de se référer à l'œuvre de Vergnaud (1990) qui a montré que la compétence ne peut être déconnectée de l'expérience. Sa théorie des champs conceptuels a irrigué la formation des maîtres depuis le début des années 1990 et la culture du métier de formateur s'en trouve perturbée lorsqu'il leur est demandé de faire l'économie du fait que la formation professionnelle doit être construite en articulation avec le métier. L'approche par compétences sert à diffuser les bons gestes et à tayloriser le travail, à le découper de manière horizontale, comme il est décrit dans les principes d'organisation scientifique et, sur le plan managérial, à évaluer le travailleur. Ce que souhaite le NMP, c'est modifier la culture professionnelle pour que l'expertise se jauge à l'aune de référentiels de compétences.

Professionnalisme *vs* professionnalité

La formation des enseignants n'est pas conçue pour leur permettre de faire face au réel de la classe, mais pour être le vecteur de modifications profondes d'une culture professionnelle qui devient plus prompte à accepter une école inégalitaire basée sur les savoirs fondamentaux. Cette dichotomie entre la culture de métier et le respect de la prescription s'exprime dans une formation davantage axée sur le professionnalisme et moins sur la professionnalité. Ce second terme renvoie à des capacités liées à l'expérience des enseignants dans l'exercice de leur travail ordinaire, à leurs « *occupations* » (Saujat et Serres, 2015), qui produisent de la compétence. Le professionnalisme repose plutôt sur l'idée que les connaissances, notamment scientifiques, sont à la source de l'action. Ces dernières sont transcrites en prescriptions et la compétence signe la capacité du travailleur à s'y conformer. Cela participe à introduire de nouveaux outils, à briser les collectifs de travail, à mettre en place de nouvelles hiérarchies et à valider des experts qui ne sont pas nécessairement reconnus par ceux qui font le travail tous les jours dans les salles de classe. Une arme de plus dans les mains de la déqualification des enseignants qui transforme le métier contre sa propre histoire.

Créer un fossé entre l'enseignant et ses outils

Le couple « homme-outil » occupe une place fondamentale dans l'histoire de l'humanité. Dans *Anna Karénine,* Tolstoï narre le lien qui se tisse entre Lévine et sa faux : « *Bien qu'en pleine chaleur, l'ouvrage lui parut moins pénible. La sueur dont il était baigné le rafraîchissait et le soleil qui lui brûlait le dos, la tête et les bras nus jusqu'au coude lui donnait de la vigueur et de l'énergie au travail […]. La faux coupait d'elle-même. C'étaient des moments heureux* »[35]. Un bon usage de l'outil détermine un bon travail, et un bon travail la santé du travailleur. Fondamentaux dans l'exécution de la tâche, les outils sont aussi des objets de convoitise pour celui qui souhaite prendre le pouvoir sur le travail.

Travail et outils, le couple indissociable

Sans remonter aux premiers philosophes, c'est dans les débuts de l'ère industrielle que nous allons trouver ce lien structurel entre l'homme et l'outil. Dans *Le Capital*, Marx constate que « *le moyen de travail est une chose ou un ensemble de choses que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail, comme conducteur de son action* » (Marx, 2008, p. 205). Ce qui sert à l'ouvrier de « moyen » de faire son travail le définit davantage que l'objet même de ce travail. Dans son sillage, les psychologues russes du début du siècle dernier auront à cœur de montrer que « *le travail est caractérisé par l'usage et la fabrication d'outil* » (Leontiev, 1976, p. 67). L'activité est organisée, mais, en cours de réalisation, elle est régulée, changeante, ponctuée d'événements qui rendent son histoire imprévisible. Le rôle des outils est alors de changer le déroulement de cette histoire. De plus, l'outil se fabrique et c'est un processus dynamique. D'abord un artéfact, il devient « utile » lorsque l'opérateur s'en sert et en fait l'« *instrument* » de son activité (Rabardel, 2009, p. 261). Qui plus est, nous ne pouvons réduire l'outil à un objet sans histoire. Dans l'histoire du métier, dans l'histoire du collectif de travail, dans l'histoire de l'institution, l'artéfact précède son utilisateur qui l'inscrit dans sa propre histoire. Le travailleur et sa tâche sont liés par l'outil qui est donc la ressource autant que le produit de celui qui s'en sert. Ce faisant, tout comme l'utilisation de la faux façonne Lévine et lui donne sa musculature, le travailleur va se transformer en manipulant l'outil, selon la formule consacrée : « *Nous façonnons nos outils et ceux-ci, à leur tour, nous façonnent* » (McLuhan, 1964). L'outil enfin est un objet social qui contient l'histoire et la culture du métier parce qu'il a été utilisé par d'autres. Ainsi, Taylor faisait ce constat en prenant l'exemple du médecin à qui « *on procure les meilleurs outils* », qui sont l'expression « *du meilleur de la science de ses prédécesseurs* » (Taylor, 1927, p. 105), afin qu'il n'ait pas à fabriquer ses outils à chaque fois. Cette caractéristique, qui évite à l'opérateur de réinventer constamment un outil qui s'améliore dans l'usage fait par ses prédécesseurs, va être mise au service de l'organisation

scientifique du travail qui ambitionne de définir scientifiquement quel outil utiliser et comment. La « *one best way* » de Taylor n'existerait pas sans « *one best tool* » !

La méthode scientifique permet d'étudier « *chaque type d'outil employé* ». Taylor déplore l'existence d'« *une grande variété de formes et de types d'outils, chacun correspondant à un but spécial* » et affirme, non sans fierté, qu'« *un examen attentif de chacune des nombreuses formes empiriques données aux outils* » permet de les regrouper en un seul « *type d'outils permettant un travail plus rapide et un emploi plus commode* » (Taylor, 1927, p. 100). Et cent ans plus tard, c'est en écrivant *L'école de demain* que Jean-Michel Blanquer souligne l'importance des outils dans la réorganisation du travail enseignant : « *Un des grands enjeux des prochaines années est donc de promouvoir une approche pédagogique […] grâce aux techniques et aux outils qui ont fait leurs preuves* » (Blanquer, 2016, p. 33). Parmi ses « *mesures clés pour l'école élémentaire* », il évoque son ambition de « *favoriser la production de ressources scolaires en fonction de critères scientifiques et les labelliser pour favoriser la réforme pédagogique* » (p. 48). La bataille pour la fabrication et la maîtrise des outils enseignants est déclarée.

Les instruments de l'activité enseignante

Aussi, de Taylor à Blanquer, les outils sont un enjeu de pouvoir pour celui qui veut avoir la main sur le travail. Du tableau à craie au TNI, du « livre des instituteurs » à la méthode Boscher, ils ont participé à façonner le métier et c'est pourquoi le NMP tente de les accaparer. Programmes scolaires, guides pédagogiques ou logiciels éducatifs, tout est passé au crible de la rationalité.

Programmes et manuels : la base

Les programmes, outils indispensables de chaque enseignant, sont alors mis au service de leur prolétarisation. De ces programmes vont découler des bulletins officiels, des circulaires… mais également, plus proches du travail réel, des manuels à destination des enseignants qui sont également des enjeux majeurs de pouvoir sur

le travail. Champy (2019, p. 71-79) nous explique que la liberté de l'enseignant peut se jauger dans les manuels scolaires. La liberté de produire tout d'abord, qui concerne les concepteurs des manuels scolaires dont la pluralité et l'indépendance sont précieuses. La liberté de choisir ensuite, qui laisse aux enseignants la possibilité de sélectionner les supports permettant d'organiser leur travail. La liberté d'utiliser enfin, à partir de laquelle chaque enseignant fait ses propres choix pédagogiques. Une liberté remise en cause par Jean-Michel Blanquer lorsqu'il déclare lors d'une conférence de presse le 7 décembre 2017 que « *laisser les enseignants choisir leur manuel et leur méthode relève de la non-assistance à élèves en danger* ». Considérant qu'il n'y a qu'une seule manière d'exécuter la tâche, définie scientifiquement et à même d'améliorer les résultats des élèves, il est alors tentant pour le ministre de vouloir imposer un manuel unique, labellisé par le ministère, que Taylor appelait « fiche d'instructions ».

Guides pédagogiques : les poissons pilotes

Un manuel unique plairait au ministère, mais cette idée contreviendrait aux logiques du libéralisme concurrentiel. Aussi, tandis que les maisons d'édition continuent à éditer leurs manuels, le ministère mise sur la production de guides pédagogiques comme autant d'outils pour l'enseignant. C'est ainsi que l'on retrouve des « *guides fondamentaux* » comme les « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques » ou encore « La grammaire du français », dont le ministère fait la promotion à grand renfort de mails envoyés dans les circonscriptions ou de tweets du ministre de l'Éducation lui-même. La profession n'y adhère pas spontanément, c'est pourquoi ces guides de bonnes pratiques sont d'abord distribués à tous les contremaîtres qui se font les relais d'outils dont ils ne sont pas les concepteurs. La méthode Lego répond parfaitement au souhait du ministre d'« *accompagner les programmes existants d'un cadre pédagogique très précis afin de privilégier les pédagogies qui sont efficaces* » (Blanquer, 2016, p. 33). Avec un nom tiré du latin, cette méthode d'entrée dans la lecture, qui choisit une approche par les lettres plutôt que par les

sons, est dans la continuité du fameux « Guide orange pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » publié sur le site du ministère en 2018. Elle est validée par le conseil scientifique, bien que critiquée par certains chercheurs en sciences de l'éducation[36], mais ce qui doit nous alerter, c'est la tentation d'en faire une méthode unique, une « *one best way* » à la Taylor.

Les protocoles : c'est bon pour les robots !

Cette « *one best way* » s'exprime aussi dans un nouveau mode de communication de la prescription descendante que sont les protocoles. Ce terme a fini de s'imposer à l'organisation du travail enseignant durant la crise de la Covid-19, quand les protocoles étaient destinés à expliciter la conduite à tenir pour éviter la propagation du virus. Mais déjà, depuis quelques années, les protocoles avaient fait leur entrée dans le travail enseignant, notamment concernant les manières de faire lorsqu'un professeur des écoles doit gérer un élève « perturbateur ». Devant l'inflation des remontées du terrain exprimant une réelle difficulté à faire classe avec un, voire plusieurs élèves dits « perturbateurs », l'administration s'est reposée sur le protocole. La stratégie managériale est infaillible. Elle consiste à reconnaître une réelle difficulté de métier, puis à éditer un protocole à suivre dans ce cas. Concernant la gestion des élèves perturbateurs, on peut lire sur les sites des académies tout un tas de verbes à l'infinitif, « informer », « repérer », « différencier »… qui, s'ils sont posés comme des conseils, deviennent vite des injonctions. En effet, le piège managérial est à trois temps. D'abord, il donne l'illusion que l'institution souhaite résoudre un problème qu'elle a souvent elle-même créé. Ensuite, il invalide l'expertise de terrain qu'il remplace par le protocole, réalisé par des experts à la mode scientifique. Enfin, il place le professeur des écoles seul face à la bonne exécution du protocole. Si, après cela, ce dernier continue d'avoir des difficultés dans sa classe, l'administration pourra légitimement lui demander : « *Mais avez-vous bien suivi le protocole ?* »

Les nouveaux outils numériques : les robots sont là !

Les outils pour le travail enseignant sont nombreux, du cahier journal au feutre rouge, ils balisent le métier et deviennent des organisateurs de l'activité des professeurs. Et s'il existe des outils « historiques » de l'enseignant, certains au contraire tranchent par leur diversité et leur nouveauté perpétuelle : les outils numériques. Mooc, vidéos, padlet, widjet, blogs, wakelet… sont ainsi entrés dans les salles de classes. En une ou deux générations de travailleurs, nous sommes passés de la craie, du tableau et du cahier à une multitude d'outils numériques différents à la disposition des enseignants qui créent selon certains « *une nouvelle culture numérique* » (Cristol, 2018). S'il est possible de s'interroger sur les rapports inégaux que peuvent entretenir les enseignants avec ces outils (Grimaud, 2021) et sur la rapidité de leur pénétration dans le métier, telle une courbe de Moore, rien n'indique qu'ils sont par nature prompts à favoriser un processus de déqualification. Mais lorsque le site Internet du ministère de l'Éducation, à la rubrique « *Qu'est-ce qu'enseigner au* XXIe *siècle ?* », déclare que le numérique va aller « *libérant progressivement les professeurs d'un certain nombre de tâches apparaissant secondaires au regard des enjeux pédagogiques actuels* », il convient de relire, encore, les préceptes de Taylor. Ce dernier aussi assurait vouloir de libérer les travailleurs des tâches les plus ingrates. Mais si les innovations technologiques promettent aux enseignants d'alléger leur tâche, on peut légitimement se demander lesquelles deviendront alors « *secondaires* ». Remédiation aux difficultés, parcours individualisés, évaluations, lecture d'album : le numérique va-il venir seconder les enseignants comme les robots assistent les ouvriers de l'automobile sur les chaînes de montage et faire planer le risque d'une école sans enseignant ?

Le Grenelle de l'éducation a souhaité consacrer la « culture numérique ». Tout comme les machines-outils ont modifié le travail des ouvriers à l'époque de Taylor, les nouvelles technologies vont également participer, par leur évolution constante, à déstabiliser le professeur des écoles, le rendant alors plus malléable aux nouvelles normes de travail. En effet, la conception des outils numériques

échappe au travailleur. Et comme la technologie est sans cesse en mouvement, ce dernier ne peut s'approprier ses propres outils. Comme le faisait remarquer Marx en son temps, ce n'est plus l'outil qui est au service du travailleur mais le travailleur qui se met au service de l'outil. C'est pourquoi le Grenelle s'empresse de proposer une plateforme numérique dédiée aux remontées des besoins en formation qui seront sans doute nombreux. Les enseignants qui ne peuvent maîtriser des outils aussi changeants seront alors davantage soumis à la prescription descendante. Ceux qui s'adapteront en suivant les guides de bonnes pratiques, ceux qui s'inscriront dans les « *creation labs* », ceux qui se connecteront aux « *tiers-lieu d'innovation* » seront valorisés. Les autres entreront dans la case des professionnels réfractaires à la « *modernité* » dans une forme de « teslisme[37] » caractérisée par l'articulation de l'activité humaine avec le numérique.

Enfin, notons que les outils numériques ont vu leur importance dans le travail enseignant s'accélérer lors de la crise de la Covid-19. Interrogé par le *JDD* du 10 mai 2020, le ministre de l'Éducation y voyait « *l'occasion de moderniser le système éducatif* ». Entrer dans une ère nouvelle, « *moderne* », n'est pas un danger en soi. Mais avec le télé-enseignement, la tâche va bouger dans un contexte déjà instable, rempli d'incertitudes où les enseignants peinent à donner du sens à leur activité. Tout comme Lévine mit du temps à se familiariser avec sa faux, l'enseignant doit pouvoir prendre le temps de faire siens les outils numériques.

Des outils pour déshumaniser le travail : un contresens anthropologique

Nous l'écrivions en début de ce chapitre en citant Marx, la capacité à fabriquer ses outils et à les mettre au service de son action caractérise l'activité humaine de travail. Imposer de nouveaux outils dans une profession demande d'abord de passer un coup de gomme sur l'histoire et la culture professionnelle, de javelliser le métier, de « *fabriquer de l'amnésie* » (Linhart, 2019). C'est pour cela que les outils mis à disposition des enseignants par leur

administration changent constamment[38]. Prenons l'exemple des programmes à l'école maternelle : 1986, 1995, 2002, 2007/2008, 2015, 2020… et maintenant 2021. L'encre d'un programme est à peine sèche qu'un nouveau programme est déjà annoncé. La « nouveauté permanente » est une manière de manager en empêchant le travailleur de s'approprier un outil qui change en permanence. Il en est de même, nous venons de le voir, pour les guides de bonnes pratiques, où les bonnes pratiques valables en 2023 sont déjà remplacées par les bonnes pratiques de 2024 ! Impossible pour la profession de fabriquer ses normes car « *les pratiques de changement qui se systématisent [visent à] déstabiliser les salariés pour qu'ils perdent une partie de leurs repères, ainsi que leur confiance en leur savoir-faire* » (Linhart, 2019, p. 127). Affaiblis, dépossédés de leurs compétences, ces derniers perdent surtout du pouvoir sur leur travail et sont alors davantage dociles aux réformes et prompts à utiliser des outils ou des méthodes ayant reçu un « *label de qualité* » (Blanquer, 2016, p. 42) du ministère. D'où les nouveaux programmes, les nouveaux logiciels ou les nouveaux guides pédagogiques qui arrivent dans les salles des maîtres avec ce double objectif : d'une part, placer les enseignants dans l'inconfort professionnel pour mieux les subordonner, et d'autre part, briser leur confiance en eux… pour mieux les subordonner. En parallèle, l'enseignant est piégé par la sensation que les indicateurs donnés par le monde numérique sont « objectifs » et que s'y conformer, c'est progresser, c'est se dépasser professionnellement. Le travailleur s'engage volontairement, pensant ainsi se développer en tant que professeur, voire en tant qu'individu. Mais « *c'est un soi individuel, personnel, en concurrence avec les autres qui est enrôlé chez chacun dans le travail pour accomplir une activité pensée par d'autres, selon une rationalité abstraite, formelle, quantitative et soi-disant objectivable, celle du numérique, qui impose sa loi* » (Linhart, 2022). Non seulement les outils de l'enseignant sont mis au service de sa déqualification, mais cette dernière le mène sur le chemin de l'individualisme, exauçant les vœux d'un Taylor qui, il y a cent ans, voulait stimuler « *l'ambition personnelle* » de l'ouvrier aux dépens du collectif de travail (Taylor, 1927, p. 62) et l'encadrer par un

contremaître.

Installer des contremaîtres dans chaque établissement

Le contremaître chez Taylor

Nous venons de le voir, la tâche du professeur des écoles est conçue « en haut », au ministère, dans ce que Taylor aurait appelé le « bureau de répartition du travail ». Elle fait l’objet de « fiches d’instruction » qui arrivent sous forme de programmes, de méthodes ou de manuels dans les salles des maîtres. C’est à cet endroit qu’il manque un relais essentiel à l’organisation scientifique du travail. L’Éducation nationale peut s’inspirer de celui dont le rôle est d’« *exiger des ouvriers qu’ils exécutent les ordres exactement comme ils sont indiqués sur les fiches d’instructions* » (Taylor, 1907, p. 355-359), que Taylor appelle le contremaître.

Désignée par un terme hérité de la marine, la fonction de contremaître pénètre l’industrie naissante du début du XIXe siècle, notamment dans les usines de textile. En effet, avec la disparition des maîtres ouvriers, le déclin des métiers artisanaux et la mécanisation du travail, le rôle du contremaître prend peu à peu une importance capitale dans les fabriques. La production industrielle nécessite désormais un encadrement plus strict car « *la nature humaine est ainsi faite que beaucoup d’ouvriers, abandonnés à eux-mêmes, ne tiennent guère compte des instructions écrites : aussi est-il nécessaire de prévoir des instructeurs ou contremaîtres, chargés de s’assurer que les ouvriers comprennent et appliquent les instructions* ». La tâche du contremaître se redéfinit au regard de ce postulat. Il est désormais chargé de faire appliquer les méthodes de travail élaborées par l’ingénieur et, pour cela, « *ces contremaîtres peuvent non seulement dire à l’ouvrier ce qu’il doit faire, mais au besoin, faire eux-mêmes le travail en sa présence, pour convaincre de la rapidité et de l’excellence de leur méthode* » (Taylor, 1927, p. 103-104). Si Taylor n’invente pas la fonction de contremaître, il définit les contours d’un nouveau type de profession dont les objectifs réels continuent de vivre : modifier les pratiques pour les

rendre plus efficaces.

Des contremaîtres à l’école ?

L’organisation de type bureaucratique de l’école ne date pas d’aujourd’hui, et les postes hiérarchiques n’ont pas été créés hier. Mais leur renforcement couplé avec leur propre prolétarisation est probablement un des symptômes les plus marquants du virage managérial pris par l’Éducation nationale ces dernières années. C’est en s’appuyant sur des fonctions qui existent déjà, comme l’inspecteur ou le CPC, ou en modifiant la direction d’école, que le nouveau management public s’inspire des préconisations de Taylor lorsqu’il définissait qu’« *un de ces instructeurs, l’inspecteur, s’assure que l’ouvrier comprend les dessins et les instructions données. […] Un second, le chef d’équipe, montre comment il doit placer la pièce sur la machine et lui indique les mouvements qu’il doit faire pour travailler le plus rapidement possible. Un troisième, le chef d’allure, s’assure que la machine est conduite à la vitesse convenable et qu’on emploie l’outil approprié, permettant de terminer la pièce dans le temps le plus court* » (Taylor, 1927, p. 104). Prenant modèle sur Taylor, le NMP peut définir les tâches nouvelles pour les inspecteurs, les conseillers pédagogiques ou les directeurs d’école.

L’équipe de circonscription : le premier cercle

C’est ce que fait Jean-Michel Blanquer lorsqu’il écrit que les inspecteurs de l’Éducation nationale doivent repérer « *les compétences pédagogiques pour lesquelles les professeurs ont besoin d’un accompagnement, et construire ensuite les plans de formation continue à partir des constats du terrain et en articulation avec les politiques nationales* » (Blanquer, 2018, p. 124). Le ministre ajoute qu’« *il importe également d’associer systématiquement à ces formations les conseillers pédagogiques qui se rendent dans les classes et qui épaulent l’inspecteur* ». Le projet est clair, il nécessite de « *profondément remanier le niveau supérieur, celui où est aujourd’hui en place l’inspecteur de l’Éducation nationale* » (Blanquer, 2016, p. 134) et sera entériné lors du Grenelle de l’éducation où se déclinent de nouvelles cultures à imposer au

métier enseignant, « *la culture de l'encadrement*[39] » et « *la culture du management* », à partir desquelles se renforce le pouvoir des cadres existants. Ces derniers doivent être à « *la recherche de la performance de l'unité dirigée* » et pour cela « *connaître l'alphabet du management* ». Ils sont eux-mêmes outillés de dispositifs permettant de contraindre l'activité des professeurs comme « *le projet avec contrat d'objectifs* » dont ils sont les « *pilotes* ». Naturellement, tout comme Taylor adossait un « second » au chef d'équipe, le Grenelle propose de leur mettre à disposition des « copilotes » aux pouvoirs renforcés. Pilotage, contrats d'objectifs, performance… tous les éléments de la novlangue du NMP sont déployés pour faire de ces cadres intermédiaires des agents des changements du métier enseignant. S'opère alors à nouveau une « modification au carré » dont le principe est de transformer leur travail pour transformer celui des enseignants. À commencer par les jeunes entrants dans le métier car, comme le précisait Taylor, « *tous les ouvriers n'ont pas besoin d'être également secondés et surveillés. Les hommes encore peu familiarisés avec leur travail exigent plus d'attention et de conseils que ceux qui l'exécutent depuis longtemps* » (1927, p. 104).

Pourtant, tout comme les professeurs des écoles, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques de circonscription sont assis sur une culture et une histoire professionnelle qui structurent leur activité de travail quotidienne. Ils peuvent s'appuyer sur une histoire articulée avec celle de l'école publique, laïque et gratuite, et sur une culture républicaine qui est celle de l'égalité, de l'émancipation, de l'accès aux savoirs pour tous. Rien dans leur cahier des charges ne leur confère formellement le rôle de courroie de transmission des modifications managériales du travail enseignant. Mais leur recrutement par profilage, leur proximité avec la hiérarchie ou encore la validation de leurs compétences par un certificat, tout concourt de plus en plus à sélectionner les bons sujets de l'institution par cooptation pour jouer ce rôle fondamental du contremaître s'assurant que les consignes sont bien respectées et que les modifications des gestes professionnels opèrent dans

chaque école. Ils sont les agents de terrain d'un NMP qui sait que « *les étudiants vont vers le maître, tandis que, par la nature même du travail de l'ouvrier, le maître doit aller à lui* » (Taylor, 1927, p. 106). Cet effet de proximité entre le contremaître et l'enseignant dans sa classe est renforcé par des modifications macroscopiques d'écoles devenues des petites unités autonomes, réclamant alors un « pilote » que le NMP leur offre sur un plateau, instituant parfois des « contremaîtres malgré eux[40] ».

La direction d'école : « *manager in process* »

Dans cette logique d'autonomisation des établissements, c'est la direction d'école qui est la cible de toutes les convoitises managériales. Qui dit établissements autonomes dit chefs d'établissement. Tout comme les IEN ou les CPC, la fonction des directeurs d'école est ancienne et apparaît déjà en 1886, dans la loi organique sur l'organisation de l'enseignement primaire de Jules Ferry. Cent ans plus tard, le décret du 2 février 1987 indique que le directeur « *veille à la diffusion auprès des maîtres de l'école des instructions et programmes officiels et s'assure de leur application* », mais n'indique pas qu'il assure la diffusion des méthodes, des guides ou des protocoles.

Les tentatives pour faire des directeurs d'école des contremaîtres à la Taylor sont nombreuses et commencent à porter leurs fruits. Elles se font désormais à visage découvert, en témoigne l'ancien ministre qui dans son ouvrage voyait les directeurs agir « *en patrons* » dans les écoles (Blanquer, 2016, p. 131). Lorsque le Grenelle de l'éducation parle de ces enseignants formés « *au pilotage des 108 heures* », c'est avec l'idée de les associer au recrutement de « *postes à profil* » et de leur permettre de se prononcer sur le travail des enseignants afin de « *valoriser par une évaluation positive les compétences* » de ces derniers. La volonté est claire de mettre les directeurs d'école au service d'une coercition exercée sur les professeurs des écoles. C'est la « *mission flash sur les directeurs d'écoles*[41] » présentée par Cécile Rilhac à Jean-Michel Blanquer qui abat les cartes en 2018. Choisi parmi ses pairs, par le biais d'un

entretien, et positionné sur une liste d'aptitude, il est sélectionné pour des compétences professionnelles, tout comme le contremaître était choisi parmi les ouvriers les plus qualifiés dans les usines de Chicago en 1900.

La loi promulguée en 2021 lui confère alors « *une délégation de compétences de l'autorité académique pour le bon fonctionnement de l'école qu'il dirige. Il dispose d'une autorité fonctionnelle dans le cadre des missions qui lui sont confiées*[42] ». Les décrets d'application envisagés portent la signature de Taylor. Contre la flânerie naturelle de l'ouvrier, contre l'ignorance du travailleur des véritables enjeux de l'entreprise, ce dernier voulait « améliorer » le travail par une méthode scientifique ; une méthode qui nécessite, au plus près du poste de travail, la présence d'un contremaître pour vérifier sa bonne application. L'installation de ces nouveaux cadres intermédiaires s'est faite progressivement, aidée par des politiques qui ont d'abord sapé le travail des directeurs, surchargé leur quotidien, accru leur stress en leur confiant des responsabilités sans les moyens de les assumer. Au cours de nos recherches, nous avons rencontré Omar, directeur d'école, qui explique lors d'un entretien sa difficile tâche consistant à organiser le travail dans l'école un jour où un enseignant est absent. Il raconte au chercheur comment l'institution complique volontairement son travail, lui qui appelle la circonscription toutes les 5 minutes depuis 7 h 30 le matin et qui lance, dépité, à 8 h 30 : « *Dans ma circo, ils laissent volontairement planer le doute, donc on ne sait jamais si le collègue sera remplacé ou pas. Moi, je veux juste savoir quoi dire aux parents et pouvoir organiser les répartitions, mais on ne saura pas. C'est démerde-toi !* » (Grimaud, 2019, p. 57-67). Le rapport Rilhac se pose alors en solution à des professionnels qui « *ont beaucoup de responsabilités, mais il leur manque d'une part le temps et les moyens pour remplir leurs missions, d'autre part un cadre juridique leur permettant d'asseoir leur légitimité – cette légitimité qui leur fait défaut* ». L'institution propose des solutions à des problèmes qu'elle a elle-même créés. Le management est un art stratégique.

Le contremaître, un rouage indispensable à la déqualification des professeurs des écoles

Inspecteurs, conseillers pédagogiques ou directeurs endossent petit à petit le rôle décrit par Taylor de contremaître. Non seulement ces derniers vont ainsi favoriser les modifications des pratiques enseignantes, mais ils vont ouvrir la voie à tout l'arsenal managérial de postes à profil dans des écoles-entreprises où l'égalité républicaine ne sera qu'un lointain souvenir. Tous ces assauts contre la liberté de chaque enseignant au travail ont un double effet prolétarisant. Prolétarisant pour l'enseignant bien entendu, soumis à ce que Taylor appelait « *un type militaire d'organisation* » (1907, p. 350), mais prolétarisant aussi pour les cadres intermédiaires. Pour ces derniers, Taylor préférait parler d'un « *type administratif d'organisation* » (p. 356). C'est que, à l'instar des enseignants, ces cadres intermédiaires connaissent la précarisation : le même gel de leur point d'indice et la même surcharge d'un travail toujours plus dénué de sens. Ensuite, de Taylor à Blanquer, les contremaîtres sont également soumis au salaire différencié et à la division horizontale du travail. Tout comme les enseignants, les directeurs, les conseillers pédagogiques et même les inspecteurs sont victimes d'un processus de déqualification. Une division verticale de leur travail s'applique alors et « *ainsi les chefs d'allure seront commandés par un contremaître chef d'allure ; les chefs de brigade par un contremaître chef de brigade* » (Taylor, 1907, p. 358), plaçant les contremaîtres de l'école « *entre le marteau et l'enclume*[43] ». Les nouvelles manières d'organiser le travail des cadres intermédiaires ont un puissant effet miroir. Ceux à qui on confie le rôle de réduire le travail enseignant à un travail d'exécution sont eux-mêmes des exécutants et chaque ligne de cet ouvrage peut s'appliquer à eux, avec le même objectif de pouvoir les remplacer plus facilement[44].

Passer un coup d'eau de Javel sur tous les collectifs

En plus de vouloir installer dans l'Éducation nationale une « *culture du management* » et une « *culture du numérique* », le Grenelle de l'éducation entend ériger une « *culture du collectif* » à l'école. Nous

avons là les mêmes personnes qui n'ont eu de cesse de briser tous les collectifs de travail depuis des années qui déplorent aujourd'hui un manque de travail collectif dans les écoles et souhaitent saupoudrer l'organisation du travail enseignant de « *partage* », de « *coopération* » ou de « *co-construction* ». De circulaires en déclarations ministérielles, le collectif est porté aux nues alors même que se met en place une organisation pyramidale du travail et une compétition permanente dans les écoles.

Dernier artifice du NMP, ce paradoxe ne peut se comprendre sans interroger la dimension collective du travail qui unit les hommes, les engage à coopérer pour transformer la nature avec un rendement supérieur à la somme des activités de ces mêmes hommes. Prenons l'exemple de l'obélisque érigé sur la place de la Concorde à Paris en 1836. Devant le roi et la population parisienne, une centaine d'hommes ont mis 3 heures pour dresser les 240 tonnes de granit. Pourrait-on en déduire qu'un seul homme aurait pu réaliser cette prouesse en 300 heures ? Non, car la force du collectif dépasse la simple somme des forces individuelles. C'est une première caractéristique du travail collectif, et pourtant pas la plus puissante.

En effet, le collectif précède le travailleur sur son lieu de travail. Pour reprendre la célèbre formule de Bruner : « *c'est comme si nous pénétrions sur une scène de théâtre où la représentation a déjà commencé : l'intrigue est nouée ; elle détermine le rôle que nous pouvons y jouer et le dénouement vers lequel nous pouvons nous diriger* » (Bruner, 1998, p. 48). L'activité de travail se réalise dans un milieu, déjà occupé par d'autres que nous, c'est une « intrigue » qui a déjà commencé et qui a déjà produit des gestes, des savoir-faire, des expériences. La prescription qui est faite a déjà été mise à l'épreuve du réel et une mémoire collective s'est constituée. C'est le métier dans lequel le travailleur va pouvoir trouver, au-delà de ce qui est prescrit, les ressources pour faire du bon travail. Ainsi le collectif dépasse la simple collaboration d'individus ayant un but commun, « *le collectif de métier n'est ni plus ni moins qu'un instrument de*

travail qui “contient” les gestes de chacun » (Clot, 2010, p. 80). Le collectif sert à faire du bon travail malgré la prescription et tel le diapason pour le musicien, « *il ne joue pas mais il donne le ton* » (p. 102).

Taylor contre le travail en équipe

Sans doute Taylor avait-il décelé le potentiel de résistance à son organisation scientifique du travail caché dans le collectif. Son obsession première, c’est de lutter contre la flânerie et il observe « *que dans le travail par équipes, chaque ouvrier fournit beaucoup moins que lorsque son ambition personnelle est stimulée* » (1927, p. 62). Il pointe ainsi du doigt ce qu’il appelle « *la flânerie systémique* » par opposition à la « *flânerie naturelle* » du travailleur qui « *s’accroît lorsqu’on met un certain nombre d’ouvriers ensemble* » (1907, p. 319). C’est la première raison selon Taylor pour stopper le travail en équipe. La seconde tient à son autre obsession : augmenter la productivité de l’entreprise. Le collectif est alors perçu par Taylor comme une menace pour l’efficacité de l’entreprise : « *Tout le monde reconnaît que lorsqu’un homme travaille seul, son affaire est d’autant plus prospère* » (1927, p. 24). Selon lui, le travailleur isolé est davantage productif et il y a « *préférence à donner au travail individuel aux pièces sur le travail en équipe* » (1907, p. 311). Mais la véritable raison de son entêtement à briser les collectifs, c’est de liquider le métier, de faire disparaître le savoir-faire, condition nécessaire à l’imposition d’une norme de travail unique définie par la science. Pour y arriver, Taylor met la focale sur les performances de l’individu entendues comme la capacité de celui-ci à répondre au prescrit. Il remarquera par exemple que « *parmi les causes qui influent sur le travail journalier, il faut citer le défaut d’ambition et d’initiative que l’on remarque chez les hommes que l’on embrigade en équipe, au lieu de les considérer comme des individus distincts* » (1927, p. 62). Valoriser l’initiative individuelle contre le collectif ? Voilà une philosophie qui fera des émules lors de l’apparition du NMP.

Le nouveau management public contre le collectif

En effet, dans le sillage de Taylor, l’individualisation sera l’un des soubassements idéologiques principaux du NMP. Le travailleur doit faire montre de ses compétences individuelles, il est en tête-à-tête avec la prescription et son mérite, auquel sont corrélés avancement, primes et salaire, se mesure à sa capacité à s’y conformer. Chaque enseignant peut apprécier combien les déclarations de l’administration appelant au travail collectif, dans un référentiel métier qui exige que les enseignants sachent « *coopérer au sein d’une équipe*[45] », sont paradoxales avec une profession qui tend à l’isolement. Une dissonance qui s’explique par la définition que l’on donne au collectif de travail et à la coopération et qui conduit justement à l’isolement du travailleur, coupé de ses collègues. Il doit d’abord faire « sans » les autres et très vite « contre » les autres dans un milieu de travail où règne la compétition généralisée. Pour le NMP, le collectif est le théâtre de la course des uns contre les autres pour performer et faire performer l’entreprise. Comme corollaire, le NMP rend alors le travailleur comptable de ses échecs, de ses réussites, de ses progrès. Se dédouanant de sa fonction première, l’organisation du travail va supprimer les interfaces entre le travailleur et sa tâche, créant une illusion d’humanisation là où elle dépossède les individus de leur métier, de leur histoire, de leur culture. L’individu au travail, qui cherche à se dépasser en dépassant les autres, devient un individu social en éternelle compétition, un « autoentrepreneur » de sa vie, responsable seul de ses succès comme de ses échecs. Pour imposer sa doxa, le NMP doit pourfendre les métiers. Ce verbe n’est pas trop fort, les salariés de La Poste, de France Télécom, de l’hôpital ou de la SNCF témoignent de la « *mise en miettes* » de leurs métiers (Clot, 2010).

Des collectifs enseignants qui s’effritent avec le temps

Si ces salariés ont été témoins et victimes de la mise en place dans leurs services du NMP, les enseignants en sont pour le moment les spectateurs. Tout tend à individualiser l’exercice de la profession : entretiens de carrière, horaires variables, missions complémentaires, formation par compétences sur @magistère : « *des carrières plus individualisées fondées sur le mérite et l’investissement*

personnel[46] ». Au-delà de réformes structurelles, des changements significatifs dans l'organisation du travail enseignant participent à briser les collectifs de manière continue depuis plus de vingt ans. Tout d'abord, en détruisant purement et simplement les manières existantes de travailler en équipe. Pensons à la mise à mort des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), à la baisse des dotations aux associations d'éducation populaire, aux attaques frontales contre les mouvements pédagogiques, à la dévitalisation de la formation continue, à la suppression du samedi matin ou encore à l'interdiction faite de placer des heures de formations syndicales sur le temps de travail. Des réformes qui peuvent sembler microscopiques mais dont les effets sur l'élaboration collective de normes de travail ont été terribles. Les espaces-temps où pouvait se retravailler la prescription tendent à disparaître, à se réduire à des conversations informelles devant une tasse de café dans la salle des maîtres. Et lorsque l'institution organise du travail collectif, c'est pour avoir la main sur les critères du bon travail. Ainsi, les animateurs d'un des ateliers du Grenelle repèrent le problème suivant : lorsque des enseignants se réunissent en collectif, « *une part importante y est dévolue à la résolution de questions pédagogiques*[47] ». Des enseignants qui parlent pédagogie au lieu de se demander comment se conformer à la prescription descendante, voilà un problème pour l'institution qui va alors proposer à ces collectifs de se recentrer « *sur l'élève* » pour « *contribuer à améliorer les apprentissages* ». Nous sommes là dans une conception managériale du travail enseignant où c'est la connaissance de l'enfant qui est à la source de la réussite scolaire, et non pas la connaissance du métier ou l'expertise des pédagogues. Les collectifs de travail sont enjoints à permettre le « *regard croisé de tous les acteurs qui entourent l'enfant* ». On y retrouve bien entendu les « *experts* », mais aussi les parents et la hiérarchie. Ces nouvelles formes de travail collectif que l'institution élabore pour les professeurs des écoles sont prises en main par les cadres intermédiaires qui en sont les « *pilotes de projets* ». Ainsi, les conclusions du Grenelle avancent que « *les corps d'inspection sont au cœur des collectifs* » où « *leur expertise est mise à profit* », tandis

que « *le directeur impulse et initie le collectif* ». En plus de voir son expertise diluée dans un collectif pluridisciplinaire, l'enseignant va modifier ses pratiques non pas au regard des besoins réels pour résoudre des dilemmes professionnels dans sa classe, mais au regard d'indicateurs « *que l'institution reconnaît et valorise* »… et consigne dans des tableaux Excel.

Faire sauter la dernière digue à la prolétarisation

Pourtant, le collectif est un instrument pour le travailleur. Il contient les gestes de tous ceux qui partagent la même profession et il permet de faire du bon travail. Deux choses qui s'opposent à la prolétarisation des enseignants. Parce qu'il permet de définir une profession, un corps, le collectif de travail est insupportable pour les héritiers de Taylor et c'est pourquoi « *le patronat a concentré ses efforts sur la mise à l'écart des collectifs où les salariés puisaient leur force, leur solidarité, leur capacité critique, leur besoin de changer les choses pour plus de liberté, d'autonomie, de dignité, de reconnaissance, leur quête de sens au travail* » (Linhart, 2022). Parce qu'il permet de définir les bons gestes à faire pour un bon travail défini par ceux qui le font, le collectif de travail est à détruire partout où c'est possible. L'organisation du travail n'a plus à assumer ce rôle de ressources pour affronter le réel, une « *one best way* » est définie scientifiquement et si l'enseignant est en difficulté dans sa classe, si ses élèves ne progressent pas, si les enquêtes internationales, la presse ou son beau-frère disent que le travail est mal fait, c'est de l'entière responsabilité d'un travailleur désormais isolé.

4. Le kilogrammètre est une ancienne unité de travail mécanique représentant le travail nécessaire à l'élévation d'une masse d'un kilogramme à la hauteur d'un mètre (Wikipédia).
5. Eléa Pommiers, « Temps de travail des enseignants : loin des idées reçues, une charge de travail parmi les plus lourdes d'Europe », publié sur le site lemonde.fr le 20 avril 2023.
6. Produits des Accords nationaux interprofessionnels (ANI) depuis 2013.
7. Dans une acception du stress définie par l'OMS comme « *une réponse humaine naturelle qui nous incite à relever les défis* » : https://www.who.int/fr/news-room/questions-and-answers/item/stress
8. Luc Cédelle, « Xavier Darcos : les enseignants "méritent mieux" que leurs syndicats », publié sur le site lemonde.fr le 21 novembre 2008.
9. Leslie Bourrelier, « Devenir professeur avec 4/20 de moyenne, c'est possible », publié sur

le site lefigaro.fr le 16 mai 2014.
10. Voir le décret n° 2023-732 du 8 août 2023 relatif au remplacement de courte durée dans les établissements d'enseignement du second degré.
11. Données consultables sur le site www.education.gouv.fr/synthese-de-la-depp dans le rapport : « Les différentes mesures statistiques du salaire des enseignants du secteur public. »
12. « Emmanuel Macron souhaite un pacte nouveau pour les enseignants », publié sur www.publicsenat.fr le 17 mars 2022.
13. Dans son discours du 8 septembre 2017, Emmanuel Macron en déplacement en Grèce déclare vouloir réformer le pays et ne rien céder *« ni aux fainéants, ni aux cyniques, ni aux extrêmes »*.
14. Présentation du projet présidentiel du candidat Emmanuel Macron le 17 mars 2022 consultable sur www.publicsenat.fr.
15. *Ibid.*.
16. Voir par exemple Karl Marx, *Le travail et l'émancipation*, textes choisis, présentés et commentés par Antoine Artous, Les éditions sociales, 2016, p. 111.
17. Frédéric Grimaud, « Où va le travail enseignant ? », publié le 24 juin 2020 sur le site travailleraufutur.fr.
18. Le célèbre guide orange « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » que l'on trouve ici : https://eduscol.education.fr/document/1508/download
19. Bulletin Officiel n° 23 du 6 juin 2019 consultable ici :https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm
20. Circulaire du 23 février 1989 relative au renouveau du service public, www.legifrance.gouv.fr.
21. « Le nouvel âge de l'individu », publié sur le blog marcelgauchet.fr.
22. « Jean-Michel Blanquer répond aux parents d'élèves », propos recueillis par Louise Cuneo, Violaine de Montclos et Sébastien Le Fol, entretien publié le 23 mai 2017 sur le site lepoint.fr.
23. Roula Azar Douglas, « Sommet WISE 2019 : remettre l'humain au centre de l'éducation », publié le 30 novembre 2019 sur le site lorientlejour.com.
24. « Discrédit scientifique », blog de Roland Goigoux, 19 novembre 2020.
25. « Liste noire au ministère de l'Éducation nationale », blog de Roland Goigoux, 20 janvier 2021.
26. « Enseigner est une science », tribune de Stanislas Dehaene dans *Le Monde*, publiée le 20 décembre 2013.
27. Loi du 26 juillet 2019.
28. Des élèves sont même désormais invités à évaluer leurs enseignants *via* des applications.
29. Rapport « 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques », www.education.gouv.fr.
30. Vademecum « Le pilotage des classes dédoublées, 100 % de réussite en CP et CE1 », https://eduscol.education.fr.
31. Les citations entre guillemets de ce paragraphe renvoient aux documents officiels de l'Éducation nationale concernant les constellations, notamment le « Guide pour le Plan français ».
32. Notons que Friedmann rapporte que dans les usines Ford était également pratiqué un *« training on the job »* (Friedmann, 1963, p. 177), sorte de formation sur le tas, mais une formation aux bonnes pratiques tout de même.

33. Voir Satoshi Kamata, *Toyota. L'usine du désespoir*, Démopolis, 2008.
34. « Guide pour le Plan français » , https://eduscol.education.fr.
35. Tolstoï L., *Anna Karénine*, Presses de la Renaissance, 1968, p. 209.
36. On peut conseiller l'excellent blog d'Evelyne Charmeux ici : www.charmeux.fr/blog/
37. Terme faisant référence à Elon Musk qui a par ailleurs théorisé ce rapport entre l'activité humaine et le numérique.
38. Des outils pour faire travailler les élèves longtemps ancrés dans le métier comme des mots croisés ou des textes à trous sont concurrencés par une multitude de techniques « à la mode », que les enseignants trouvent sur des forums en ligne ou au sein de leur formation (BaladO, tempête d'idées, cartes d'études, quiz d'inspiration neuropédagogique que l'on peut faire, par exemple, avec Brainscape, Quizlet, Anki, Kahoot, Socrative, Wooclap, GitMind, LucidChart, MindNote…).
39. Les termes en guillemets dans ce paragraphe sont extraits du rapport du Grenelle de l'éducation de 2021.
40. Comme par exemple les coordonateurs PIAL (Pôle inclusif d'accompagnement localisé), les coordonateurs REP, les référents cité éducative, garants indirects de la réussite des projets, et qui deviennent malgré eux des courroies de transmission de la prescription.
41. « Mission flash sur les directeurs d'école », communication de Valérie Bazin-Malgras et Cécile Rilhac, rapporteures, 1er août 2018.
42. Loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école.
43. Voir l'article « Entre le marteau et l'enclume », publié par Anne-Marie Cloet-Sanchez sur le site des *Cahiers pédagogiques*, dans lequel un chef d'établissement impose une formation à son équipe.
44. Ce qui est du déjà-là dans le second degré : voir l'article « La direction des collèges et lycées s'ouvre aux personnes venues du privé », publié par Isabelle Dautresme le 13 octobre 2020 sur le site lemonde.fr.
45. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013, « Formation des enseignants ».
46. Comme le prévoyait déjà le rapport Pochard en 2008.
47. Les termes en italique de ce paragraphe sont extraits du Grenelle de l'éducation de 2021.

3.

Pour faire des enseignants les nouveaux prolétaires

Pour achever d'organiser scientifiquement le travail des professeurs des écoles, en accord avec la société néolibérale de ce siècle, précarisation et déqualification doivent être soutenues par l'extérieur, par des modifications institutionnelles qui visent à créer de l'engagement volontaire de l'enseignant dans sa prolétarisation. Et si cela ne suffit pas, un arsenal répressif se met en marche.

Deux grands changements dans l'institution scolaire

Depuis la fin des années 1990, une nouvelle gouvernance, managériale, a pris place dans l'Éducation nationale, imposant ses canons qu'Emmanuel Macron et son « *école du futur* » ancrent dans ce que le Grenelle nomme la « *culture de l'autonomie* » et qui, couplée à des politiques de territorialisation, va finir de dévitaliser le métier enseignant. Chaque territoire, chaque circonscription, chaque école et chaque enseignant s'engagent dans une forme d'« ubérisation » de son travail où le plus compétitif est celui qui saura le mieux accepter les modifications qui lui sont imposées.

L'autonomisation : faire de chaque école une mini-entreprise

L’autonomie des établissements se présente comme une nouvelle norme pour organiser l’enseignement scolaire. En plaçant chaque école sous une autorité et en la mettant en concurrence avec l’école voisine, elle en fait une mini-entreprise. Le Grenelle de l’éducation met en place un « *schéma d’évaluation* » pour réguler les pratiques enseignantes au regard de ce qu’attend l’institution. Un peu comme si les enseignants étaient sur une chaîne de production dans une usine, la logique de l’autonomie permettant de dégraisser le travail superflu. Pour ce faire, le travail enseignant est organisé « au plus juste » pour répondre à des exigences définies à une échelle proche de l’école, rendue « autonome ». Dans cet établissement, la « *culture de l’autonomie* » doit se développer « *en lien avec l’autorité académique* », ce qui « *suppose le renforcement du rôle des directeurs* ». Sous couvert de déclarations appelant à « *l’horizontalité* », à « *se réunir* », à « *inventer* », ou à « *partager* », les propositions du Grenelle définissent en réalité les contours d’une école qui fonctionne sur le modèle d’une entreprise libérale dans laquelle c’est le projet qui définit les pratiques, et non pas le réel de la situation ou l’expérience propre du sujet. Cela n’est pas sans conséquence sur l’organisation macroscopique du travail, avec par exemple la proposition de « *recrutements hors mouvements* » ou encore de création de « *CVthèques* » qui préparent une forme d’ubérisation du métier enseignant.

Dans les déclarations politiques, toutes ces réformes de l’institution ont pour objectif la performance du système et donc la réduction des inégalités scolaires[48]. Mais on observe que, sur le terrain, leur mise en œuvre est le prétexte à exercer une pression sur le travail enseignant pour le contrôler. Désormais, pour rester en REP, enseignants et établissements vont devoir se justifier, par exemple dans le cadre du PEL qui guide les pratiques et les territorialise. Ce sera encore plus saillant dans les Contrats Locaux d’Accompagnement (CLA) ou les cités éducatives qui ouvrent la porte au recrutement à profil. Dans leurs boules de cristal, Jean-Michel Blanquer et Pap Ndiaye ont vu « l’école du futur » basée sur la contractualisation, et ce n’est pas uniquement une réforme de

l'éducation prioritaire qui s'annonce, mais un véritable changement de paradigme qui aura vocation à s'étendre à toutes les écoles de France. Le projet conditionne le financement et le recrutement de personnel, il renforce le rôle des contremaîtres chargés de s'assurer de la bonne réalisation du contrat et permet de mettre en place la part variable du salaire. La gouvernance se fait en rang resserrés avec, dans les cités éducatives, la direction assurée par le triumvirat principal de collège/délégué du préfet/collectivité territoriale. Ces derniers sont les garants d'une « *convention triennale d'objectifs et de moyens* » qui ouvre, afin d'atteindre des objectifs chiffrés, des partenariats avec le privé dans des « *territoires apprenants* » où les élus territoriaux sont également mobilisés, dans une logique de territorialisation.

En outre, alors que la politique nationale des REP n'est plus suspendue qu'à un fil, le ministère multiplie les dispositifs censés lutter contre l'échec scolaire. Cette multiplication des dispositifs participe à « *fabriquer de l'amnésie* » (Linhart, 2019) chez le travailleur, à rendre impossible toute appropriation nécessaire, à empêcher une culture professionnelle de se former. Les professeurs des écoles doivent s'adapter aux CLA, territoires ruraux, cités éducatives, dispositif ÉCLAIR[49]… puis au dédou-blement CP, au travail en cycle articulé avec le second degré, à l'école ouverte, aux classes relais… Les politiques managériales sont caractérisées par le temps court et la création de « *mille feuilles*[50] » de dispositifs aux acronymes variés : PPRE, APC, PARE, voire PDMQDC[51]. Le processus de normalisation/renormalisation propre au travail devient impossible. Les enseignants les plus anciens, qui doivent d'abord déconstruire leurs manières de faire, repèrent vite que ces dispositifs n'ont d'autre but que d'être une réponse politico-médiatique à des problèmes que l'institution a elle-même créés par des mesures de restrictions budgétaires. Mais peu importe, le nouveau management public déploie alors toutes ses astuces pour que le travailleur s'engage dans un nouveau dispositif, alors même que la durée de vie de celui-ci sera, au mieux, de quelques années. Si l'échec scolaire perdure malgré ces changements institutionnels, la

responsabilité en incombera alors à l'enseignant qui n'a pas su s'approprier la prescription d'un nouveau dispositif pour en faire un outil efficace. En cela, l'autonomisation est un vecteur puissant de la transformation des pratiques enseignantes.

La territorialisation : isoler chaque école et la mettre en concurrence avec sa voisine

La logique d'autonomie, articulée à celle de territoire, sont les piliers indispensables du NMP : lorsque le Grenelle de l'éducation propose « *la création d'un conseil communal restreint de l'école et de la réussite* », il sera composé « *du maire, de l'IEN, du recteur, du directeur d'école* » pour définir un projet qui guidera le travail enseignant autour d'une « *charte de bonnes pratiques* ». Autonomisation et territorialisation sont les deux faces d'une même pièce. L'établissement devenu autonome sera piégé dans un territoire où des pans entiers de l'administration n'y sont déjà plus nationalement pilotés. La réforme des rythmes ou la création des temps périscolaires avaient déjà apporté des durées scolaires différentes selon les territoires ou selon des décisions prises par les élus locaux, avec des conséquences importantes sur l'organisation du travail des enseignants. Cela commence même dans les années 1980 avec les lois de décentralisation, consacrées ensuite en 2004. D'abord timides, les expérimentations, comme le dispositif ÉCLAIR en 2005, vont poser les bases de ces logiques de contractualisation locales. Dans la foulée, les CEL (relevant du PEL) permettent d'articuler autonomisation et partenaires locaux, comme lors de l'expérimentation des EPEP dont le conseil d'administration sera composé à plus de 50 % de représentants des communes. Les « *territoires apprenants* » se profilent et c'est dans la loi de refondation de 2013 que se trouvent gravées dans le marbre du NMP les logiques de contrats d'objectifs qui vont être l'accélérateur de la prolétarisation du travail enseignant. Cela se soldera par la volonté inscrite dans la loi de 2019 de créer les établissements publics locaux d'enseignement des savoirs fondamentaux (EPLESF) en regroupant écoles et collèges sur le même bassin de vie « *à*

l'initiative des collectivités territoriales de rattachement[52] ». Ainsi, lorsque le Grenelle préconise que « *l'établissement est un lieu où l'on applique des règles mais il doit être aussi un lieu qui produit ses propres règles* », il faut comprendre que ces règles ne seront pas uniquement dictées par l'État mais que la prescription faite aux enseignants peut aussi venir du « territoire ». Cette territorialisation se fonde sur un principe « *de subsidiarité* » au sujet duquel Jean-Michel Blanquer avance que : « *l'efficacité est atteinte grâce au principe de subsidiarité, en responsabilisant les acteurs au plus près du terrain et en affirmant que chacun doit faire ce qui est en son pouvoir à l'échelle la plus petite* » (Blanquer, 2016, p. 128). Encore une fois, la période de crise de la Covid-19 aura accéléré ce processus. Devant la nécessité de prendre des responsabilités rapidement au regard des mesures sanitaires, les collectivités territoriales ont pris la main sur la gestion des écoles, non plus uniquement sur celle des locaux ou du périscolaire, mais y compris sur ce qui se passe dans la classe.

Enrôler l'enseignant dans sa propre prolétarisation

À l'échelle macroscopique, les bouleversements institutionnels servent à modifier les pratiques des professeurs des écoles. Mais au plus près du travail réel, c'est l'enrôlement du travailleur qui est recherché sans avoir à exercer de coercition sur lui, afin qu'il s'engage volontairement dans la prolétarisation de sa tâche. Un processus de servitude volontaire pour reprendre le terme consacré par La Boétie, que Taylor souhaitait mettre en place par « *un système de direction initiative et stimulant* » (1927, p. 40). Récompenser ceux qui acceptent la soumission, valoriser l'engagement dans le succès de l'entreprise et faire passer la subordination pour un projet humaniste est une arnaque qui semble fonctionner depuis plus de cent ans.

Une pelle pour creuser sa propre tombe

Le postulat est le suivant : le travailleur sera d'autant plus prompt à

modifier ses pratiques qu'il sera convaincu de la pertinence de la prescription. C'est pourquoi « *le management veut faire adhérer les salariés par la force de l'idéologie* » (Linhart, 2019, p. 139). À grand renfort médiatique de dispositifs qui enfin vont permettre à tous les enfants de progresser, d'autant qu'ils sont validés par la science de ceux qui prônent une méthode de lecture ou appuyés par la volonté politique de ceux qui veulent mettre en place une réforme, c'est d'abord avec le professeur des écoles et son assentiment que le métier change.

Le premier ressort sur lequel s'appuyer alors est d'ordre narcissique et il s'inscrit dans la continuité des logiques individualisantes du travail moderne, où la relation de l'homme au travail est psychologisée. L'administration garde bien entendu la main sur les finalités du travail et sur les critères de sa bonne exécution. Mais elle confère une certaine marge d'autonomie au professeur des écoles pour qu'il adhère de lui-même à des objectifs qui ont été définis sans lui. Ce ne sont plus les normes du métier, celles portées par un collectif de travail, qui vont primer, mais celles de la hiérarchie que progressivement le travailleur va embrasser. Pour l'encourager, l'administration peut se reposer sur tous les avatars de l'autonomisation des établissements : postes à profil, évaluations, formations fléchées, avancement conditionné… C'est comme cela que nous voyons arriver l'octroi « *d'open badges*[53] » censés valoriser « *l'engagement* », le « *savoir-faire* », la « *compétence* » ou encore « *la réalisation de projet* », affichant clairement vouloir « *encourager l'engagement individuel et collectif dans une démarche de développement professionnel et personnel, d'apprentissage tout au long de la vie* ».

C'est le miel sur l'attrape-mouche. L'enseignant s'engagera si la promesse « *faite à chacun de se développer personnellement* » (Boltanski et Chiapello, 2011, p. 151) est belle. Il va être invité à mobiliser son intelligence pour atteindre des objectifs qu'il ne s'est pas fixés lui-même, et qui tournent parfois le dos aux valeurs historiques de son métier. Qu'importe, il est valorisé par la

satisfaction d'avoir réussi à répondre à des exigences réinventées et par l'espoir de devenir meilleur. Voilà un ressort très puissant pour faire accepter un prescrit qui non seulement s'éloigne des valeurs portées par la profession mais également dégrade les conditions de travail. Ainsi, lorsque les dispositifs mutent en permanence, c'est la capacité à s'adapter au changement qui est valorisée. Ceux qui y résistent, ceux qui en souffrent, sont négativement catégorisés, considérés comme « incompétents ». Se dépasser, relever des défis, deviennent des valeurs positives de l'enseignant « *anthropreneur* » (Linhart, 2019, p. 16) avant même d'être recruté. Quand le futur enseignant passe un « *entretien avec le jury*[54] » qui ressemble à un entretien d'embauche, il lui est signifié que sa tâche consistera à résoudre des situations qui ne sont pas prévues dans les manuels. Il n'y a pas de protocoles pour tout et l'enseignant n'a pas de marche à suivre au sens taylorien du terme, mais il y a tout de même une bonne et une mauvaise manière de faire. Pour trouver cette « *best way* » lui-même, l'enseignant doit adhérer aux valeurs véhiculées non pas par son métier mais par sa hiérarchie. C'est un grand changement, issu de la gestion des entreprises dans les années 1970-1980, qui conduit à ce que le travailleur soit désormais investi d'une responsabilité sociale. Chez Taylor, seul le patron et l'ingénieur étaient comptables de performance de l'entreprise. Les entreprises modernes ont substitué à une conception « patronale » de l'autorité une marge de manœuvre permettant aux travailleurs d'investir les objectifs de l'entreprise. Le NMP a rapatrié cette nouvelle relation entre le travailleur et sa tâche dans les services publics. Si l'on ne peut totalement capturer la liberté d'un humain au travail, on fait en sorte que cette liberté soit mise au service des objectifs définis par les dirigeants de l'entreprise ou au service du projet politique défini par le ministère.

Pour ce faire, les ministres de l'Éducation peuvent compter sur deux grosses ficelles héritées du NMP. La première, c'est la logique de projets. Quel enseignant ne sait pas qu'il doit travailler par projets ? Projets d'école, bien entendu, mais aussi projets personnalisés, projets d'inclusion, projets de classe, projets éducatifs, projets

pédagogiques… qui permettent de formaliser des indicateurs de réussite et d'évaluer les actions publiques ainsi menées. Le projet a envahi l'organisation du travail enseignant. Par son caractère « positif », il ne connaît que peu de résistance et enrôle le professeur des écoles dans sa propre prolétarisation.

Le second ressort pour susciter l'engagement des enseignants est celui de l'innovation. Consacré dans la mise en place du « Pacte », notamment au travers d'une « *prime à l'innovation* », ce levier renvoie aux start-ups californiennes des années 1970. Le travailleur y est bien plus qu'un exécutant, plus encore qu'un salarié autonome, il est un « créatif ». Ce qu'il crée n'est pas prévu par la prescription, il invente de nouvelles manières de faire, de nouveaux outils. On pourrait penser qu'à l'école, c'est à rebours de la logique taylorienne. C'est oublier qu'il ne s'agit que d'activer une force mobilisatrice au service d'un projet politique sur lequel les enseignants n'ont pas la main. L'injonction à l'innovation, couplée à toutes les modifications du travail enseignant que nous avons observées dans cet ouvrage jusqu'ici, est un piège très puissant. L'enseignant s'identifie à la figure de l'entrepreneur, de l'ingénieur, alors qu'il reste en réalité confiné à un rôle d'exécutant.

Signer un pacte avec ses fossoyeurs

Innovation, projet, dépassement de soi ou valeurs, tout est mis au service d'un engagement volontaire du professeur des écoles dans les réformes, d'une prolétarisation qui mobilise, paradoxalement, des caractéristiques positives de l'humanité. Mais « *la focalisation actuelle sur la dimension purement humaine des salariés peut s'analyser dans la continuité de l'approche taylorienne* » (Linhart, 2019, p. 45). En effet, Taylor active des ressorts humanistes pour susciter l'adhésion à ses principes d'organisation scientifiques censés apporter « *harmonie au lieu de discorde* » (1927, p. 114) ou vantant le bien-être de salariés engagés de tout leur être dans les objectifs de l'entreprise. Cela permet de donner la « confiance » dont Jean-Michel Blanquer n'a cessé d'irriguer ses propos.

Pourtant, cette confiance que le ministère aimerait inspirer n'est pas réciproque. La promesse d'un engagement volontaire de l'enseignant ne suffit pas, il lui faudra signer des pactes. C'est le sacre de la contractualisation de la tâche, au-delà d'un simple contrat de travail. L'autonomie seule ne convainc pas l'ancien ministre de l'Éducation nationale, elle devra être accompagnée « *par des repères nationaux et un système de responsabilisation* » (Blanquer, 2016, p. 126). Cette idée est pour lui un impératif, « *il faut responsabiliser par le contrat* » (p. 128), qui devient une grande réforme de ces dernières années, dans la droite ligne de la prolétarisation des enseignants. Jouant sur des ressorts humains, la contractualisation vient transformer l'essai de l'asservissement volontaire.

Territorialisation, autonomisation et contractualisation sont comme les trois têtes de la déesse Hécate posées sur un même corps. Les écoles aussi contractualisent, dans une démarche qui lie les moyens alloués et les rémunérations avec les engagements pris, et dans laquelle l'administration reste maîtresse des critères d'évaluation. L'établissement et l'enseignant seront pris dans la course folle à la réalisation d'objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés, s'engageant dans un processus qui vise à modifier leurs pratiques. Et très vite dans les écoles, ceux qui ont adopté la « *one best way* » vont influer sur les autres. Il y a cent ans, Taylor écrivait que « *lorsqu'un quart ou un tiers des hommes employés par la compagnie sont formés à la nouvelle méthode, […] il se produit en général un revirement complet de l'opinion commune et presque tous les ouvriers qui travaillaient avec l'ancien système désirent profiter des bénéfices que reçoivent ceux qui sont soumis au nouveau* » (1927, p. 108-109). Son intuition sera objectivée par des expériences sociales sur le conformisme, comme celle d'Asch ou celles menées sur « *l'innovation minoritaire*[55] ». Si on arrive à convaincre un petit nombre de professeurs des écoles des bienfaits de la fluence par exemple, à les faire adhérer volontairement à une modification de leurs pratiques, ils seront dépositaires d'une innovation qui influencera leurs collègues dans l'école. Et lorsque les nouveaux

enseignants arriveront, ils calqueront leurs pratiques sur celles en vigueur dans l'établissement, comme ces personnes qui entrent dans une salle d'attente et finissent par adopter un comportement sans même le questionner[56].

Comment le ministère s'équipe pour faire la guerre aux enseignants

La vie au travail n'est pas un long fleuve tranquille et les stratégies managériales visant l'adhésion ne suffisent pas, ou sont trop lentes, pour modifier les pratiques. Et puis, Friedmann l'avait montré, le taylorisme suscite la colère des travailleurs et génère des grèves. Pour s'en prémunir, l'administration s'attaque d'abord à ce qui relève du dialogue social en supprimant ou en dévitalisant des instances paritaires. Ensuite se met en place un lourd appareillage de mesures coercitives : de l'incitation par la prime à la sanction administrative, en passant par une pression hiérarchique quotidienne pouvant aller jusqu'au harcèlement, les illustrations de dérives autoritaires montrent qu'une logique répressive adossée à des dispositifs de contrôle est à l'œuvre à l'école.

La fin du paritarisme : on arrête de discuter !

Alors que les enseignants sont précarisés, il y a de moins en moins de monde pour défendre leurs conditions de travail. Et tandis que le statut ne tient plus qu'à un fil, le paritarisme est sabordé. Dans la fonction publique, les commissions paritaires où l'employeur et les représentants du personnel siègent à nombre égal ont été instituées par la loi de 1946. Pour les écoles, on en compte trois grandes :

- Les comités techniques paritaires (CTP) datent de la fin de la guerre mais sont régis par la loi du 15 février 2011. Ce sont des commissions qui donnent leur avis sur l'organisation et le fonctionnement des écoles, sur l'organisation des services administratifs, sur les effectifs ou encore sur les offres de formation.

- Les CHS, devenus en 2010 dans la fonction publique les CHS-CT (comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail) lorsque la question des conditions de travail a été ajoutée, sont des instances paritaires qui traitent de tout ce qui relève de la protection de la santé physique et mentale du travailleur, de la prévention des risques mais également de l'amélioration des conditions de travail. Déjà dévitalisés de leur potentiel par la prédominance d'une conception hygiéniste de la santé, les CHS-CT ont désormais fusionné avec les CTP dans une instance plus floue, le comité social d'administration (CSA).
- Les commissions administratives paritaires (CAP) traitent des questions liées à la carrière individuelle des professeurs des écoles, à leurs promotions, leurs mutations, leur formation continue, leurs demandes de temps partiels… et sont également convoquées en cas de sanctions disciplinaires. Il s'agit de commissions fondamentales pour la défense d'une profession qui se précarise, mais dont les organisations syndicales sont désormais exclues, condamnant les enseignants à un rapport individuel avec leur administration basé sur le « recours administratif » en cas de contestation d'une décision.

Ainsi, depuis la sortie de la guerre, des garde-fous avaient été posés au sein de l'organisation du travail enseignant pour ne pas laisser les professeurs seuls face à leur administration, livrés à l'arbitraire et écartés de toute logique collective. Taylor aussi avait pensé à articuler la gestion de l'entreprise avec les syndicats, qu'il fallait selon lui convaincre du bien-fondé d'une organisation scientifique du travail où « *les intérêts de la Compagnie sont identiques et solidaires de ceux des ouvriers* » (Taylor, 1907, p. 331). Ainsi, pendant des décennies, transparence et équité étaient garanties par des commissions paritaires dans l'Éducation nationale. Insupportable obstacle à l'individualisation du travail, le NMP n'a eu de cesse de les dévitaliser jusqu'à avoir raison des CAP, CTP et autres CHS-CT ces dernières années.

#pasdevague : tais-toi et souffre !

Dans son ouvrage, Christian Salomon[57] nous montre que, depuis la fin des années 1980, ceux qui détiennent le pouvoir se dotent de techniques qui permettent de raconter des histoires afin de convaincre. Dans l'Éducation nationale, l'administration écrit le mythe d'une école où tout va bien. Pendant que l'école se dégrade et que les motifs de contestation des réformes font florès, le NMP cherche à convaincre. Le grabuge nuit alors à son « *storytelling* ». Il n'y a qu'à se rappeler la période de la crise sanitaire et comment les confusions ont miné la confiance sur laquelle reposent les réformes. Face aux vagues que peut soulever la dénonciation de mauvais fonctionnement dans l'opinion publique, il convient d'abord de verrouiller la parole des enseignants.

Pour cela, le pouvoir politique peut compter sur le « *profbashing* », ces petites histoires qu'il laisse exprimer, voire qu'il nourrit, pour participer au dénigrement des enseignants et de leurs compétences professionnelles. Pour imposer la mise au pas des travailleurs, il faut d'abord les décrédibiliser, et c'est la fonction sociale de ce mythe. Des histoires racontées dans les ministères de ces maîtresses de maternelle uniquement bonnes à changer les couches des enfants[58], de ces enseignants qui préfèrent cueillir les fraises[59], quand ils ne fabriquent pas de la dyslexie[60]. Ces propos nourrissent des stéréotypes déjà bien ancrés dans le fantasme populaire d'enseignants tout le temps en vacances, wokistes et islamo-gauchistes de surcroît, dans un récit qui éloigne les enseignants des familles. On retrouve alors ces propos dans des médias qui répètent ce scénario, diffusent des résultats d'enquêtes internationales où l'école française est pointée du doigt et ouvrent leurs tribunes à des essayistes qui comparent l'école à une grande garderie pour crétins[61]. Que ce soit dans l'imaginaire collectif ou dans la bouche de ministres, si la fable raconte que les enseignants sont d'éternels fainéants, la morale accordera qu'il faut les mater.

L'organisation du travail n'est jamais un protagoniste de cette histoire où seul le professeur des écoles est tributaire d'une école

qui va à vau-l’eau. Il ferait mieux de ne pas trop se plaindre. Et pour éviter qu’il ne fasse de vagues, Jean-Michel Blanquer inscrit dans la loi son devoir d’exemplarité. Dans un pays encore marqué par les conséquences de « *la soumission constante du fonctionnaire* » en vigueur dans la France de Vichy, jamais le devoir de réserve n’a été inscrit dans la loi. Pourtant, celle dite « *de l’école de la confiance* », promulguée en 2019, enjoint dans son premier article les personnels à « *l’engagement et l’exemplarité* » et à « *une loyauté sans faille*[62] ». Rompant avec une histoire héritée de la Libération, Jean-Michel Blanquer cherche là à empêcher l’expression des enseignants. Il n’y a qu’une seule histoire, celle où le ministère prend les bonnes décisions, et la loi sanctionnera désormais tout autre script grâce à un article qui vise à « *intimider* » les enseignants afin de maîtriser totalement la communication à l’attention de l’opinion publique (Lelièvre, 2019). Le corollaire de cet article de loi sur l’exemplarité sera d’engager les enseignants dans les réformes dont ils se feront les relais muets. Être exemplaire, c’est se soumettre à la prescription en taisant les conséquences négatives qu’elle peut avoir. Être exemplaire, c’est accepter d’être prolétarisé. Après avoir tenté d’enrôler volontairement les enseignants dans les réformes managériales, après avoir écarté les syndicats du jeu et après avoir mis en place des dispositions permettant de museler toute une profession, il reste à inventer « *les moyens du bon dressement* » (Foucault, 2008 [1975], p. 200) en surveillant et en sanctionnant tout ce qui dépasse du lit de Procuste.

Surveiller : tout le monde est bien en rang ?

Taylor développe dans ses analyses l’idée de confisquer l’expertise du travailleur pour lui substituer une prescription descendante. Un projet qui rencontre nécessairement de la résistance. Une surveillance généralisée du système se met alors en place au cœur même de l’organisation du travail. À l’école, les évaluations des élèves, puis les évaluations des enseignants au regard des résultats des élèves seront utilisées non seulement pour impulser les transformations des pratiques professionnelles, mais également pour les surveiller. La logique de mise en concurrence va justifier la

remontée permanente de résultats chiffrés, et entraîner l'identification des maillons faibles[63]. La formation continue se met également au service de la surveillance du travail. C'est le cas par exemple du « Plan français » qui institue la formation par constellations où les enseignants sont soumis au regard constant du contremaître dont le rôle s'intensifie : « *Les chefs de brigade, chefs d'allure, surveillants et chefs d'entretien montrent aux ouvriers comment les instructions doivent être exécutées et veillent à ce que le travail soit fait à la vitesse convenue* », écrivait Taylor (1907, p. 356).

Bien entendu, il y a toujours eu un contrôle du travail des enseignants, et la profession d'inspecteur ne date pas d'aujourd'hui. Mais nous avons vu comment le nouveau management public impose de nouvelles figures du contremaître, désormais chargées de surveiller la bonne application des réformes, par exemple en remplissant un tableau de contrôle des 108 heures. Cette nouvelle tâche imposée aux directeurs d'école a connu une résistance lorsqu'elle est arrivée dans les salles des maîtres mais, en dix années, elle est devenue un élément du travail du directeur. Petit à petit, la culture professionnelle change et intègre des logiques de surveillance.

Ces stratégies de contrôle permanent de l'activité du salarié sont bien entendu rendues plus performantes par la technologie numérique : le cursus suivi en formation continue, les résultats aux évaluations, le nombre d'élèves en difficulté et les moyens mis ou non en œuvre pour y remédier, les dates et le contenu des concertations d'équipe… Tout est numérisé et facilement accessible. La société du numérique est une société du contrôle et de la surveillance où cette obsession managériale de tous les instants n'a fait qu'augmenter, notamment avec l'émergence du télétravail. Dans l'Éducation nationale, cette préoccupation s'est matérialisée dans la « *continuité pédagogique* » et le parangon est atteint dans les services du CNED[64]. Christelle, enseignante en poste dans un de ces centres, dira que chaque jour en ouvrant son ordinateur, elle se

sait « *espionnée en permanence par la plate-forme Copies en ligne* ». Et parce que la surveillance précède la sanction, tous les dispositifs qui se mettent en place pour « fliquer » le travail des enseignants vont servir à punir les derniers résistants à la prolétarisation.

Punir : et pas une tête qui dépasse, sinon…

La répression fait partie de l'arsenal de l'employeur pour contraindre celui qui exécute la tâche. C'est le rôle institué par Taylor au chef de discipline, qui « *s'occupe de l'ouvrier ou de l'agent fautif* », chargé d'appliquer « *la sanction convenable* » lorsque ce dernier fait preuve « *d'insubordination ou d'insolence* » (Taylor, 1907, p. 356). L'histoire du travail est jonchée d'exemples de répression, de cet agent RATP, de ce postier ou de cet inspecteur du travail qui se retrouvent sous le coup de représailles de leur hiérarchie pour avoir manifesté leur opposition à une réforme. À l'école aussi, les figures d'enseignants poursuivis pour avoir affirmé une forme de liberté ornent le panthéon de la résistance à la prolétarisation. On pense aux pionniers du syndicalisme enseignant comme Marius Nègre[65] ou des mouvements pédagogiques comme Célestin Freinet[66]. La répression à l'égard des enseignants se poursuit tout au long du xxe siècle, notamment car ces derniers sont souvent le fer de lance de combats antimilitaristes[67]. Mais depuis que le NMP se met en place, c'est pour des motifs de contestation de la prescription que des enseignants sont sanctionnés par leur administration.

Ce fut le cas d'Alain Refalo, opposé aux évaluations sous le ministère de Xavier Darcos, ou plus récemment des « 4 de Melle », contestant la réforme du baccalauréat de 2020. C'est pour des cas comme ceux-là que l'organisation du travail a prévu un système de sanctions qui caractérise « *la faute disciplinaire* » et prévoit alors quatre groupes de « *sanctions disciplinaires* », allant de l'avertissement à la révocation. Ces sanctions sont décidées en commission, mais avec la mise à mort du paritarisme, les enseignants menacés se trouvent désormais seuls face à leurs accusateurs. D'autant plus que l'administration se dote de nouveaux

outils répressifs dont certains enseignants sont les victimes, comme Kai Terada qui s'est vu notifier une « *mutation d'office dans l'intérêt du service* » sans qu'aucun grief ne soit prononcé à son égard ni qu'aucune commission disciplinaire ne soit convoquée. Rejoignant les chercheurs blacklistés[68], ces enseignants sanctionnés sont la partie émergée de l'iceberg. D'abord parce qu'au-delà des quelques cas médiatiques, sans doute que d'autres subissent la répression mais ne disent rien : « *l'inventaire de la répression est difficile à établir car beaucoup se taisent*[69] ». Et puis, même si tout le monde n'est pas directement concerné par les menaces de sanction, la même épée de Damoclès intimide chaque professeur. Cette pression est accentuée par un cocktail moderne hérité du NMP : déréglementation, pouvoir de la hiérarchie et appel à la fermeté. Le premier ingrédient est déjà fatal en lui-même. En diminuant la portée de la règle qui permet de trancher en cas de conflit et en transférant la responsabilité de la bonne exécution de la tâche au contremaître, les logiques de dérégulation tendent un piège aux salariés en les enfermant dans une lutte interpersonnelle quasi permanente et toujours perdante avec la hiérarchie. Sonnent alors les trompettes du ministère. Le sommet de la hiérarchie appelle à la fermeté pour que les consignes soient appliquées. En témoigne une lettre adressée par le recteur de l'académie d'Aix-Marseille aux chefs d'établissement les engageant à « *rappeler, avec fermeté (laquelle est le sel de toute vraie pédagogie), ces principes dont certains semblent ignorés de divers enseignants entrés dans une logique de rébellion qui est la négation complète du statut de fonctionnaire*[70] ».

La répression est une affaire de dosage. Elle s'appuie d'abord sur l'organisation du travail, mais aussi, c'est un fait à ne pas minimiser, sur l'instauration d'un management toxique au service de la prolétarisation[71]. Bien qu'ayant des conséquences violentes, potentiellement létales, des techniques de harcèlement sont tolérées, voire couvertes, du moment qu'elles génèrent de la soumission : « *Cela peut paraître curieux, mais la peur force les gens à changer.* » (Marie Pezé, 2010, p. 23) La menace d'une sanction est plus efficace que la sanction elle-même, mais elle place

la terreur au cœur de l'organisation du travail. Les salariés de France Télécom en ont fait les frais durant les années 2008-2009, et ce sont les enseignants qui sont désormais confrontés à ces dérives autoritaires[72] visant leur asservissement. Leur santé est alors menacée.

48. On pourra faire par exemple référence au rapport Azéma-Mathiot bien nommé « Mission Territoires et réussite ».
49. Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.
50. Christine Félix, Frédéric Saujat et Christelle Combes, « Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? », *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, 2012.
51. Plus de Maîtres Que de Classes.
52. Article 6 quarter, cité dans « Loi Blanquer : L'établissement des savoirs fondamentaux et l'avenir des directeurs d'école », publié sur www.cafepedagogique.net le 18 février 2019.
53. « Qu'est-ce qu'un Open Badge ? », publié le 18 octobre 2022 sur www.dane.ac-versailles.fr.
54. « Épreuve orale d'admission "entretien avec le jury" des concours de recrutement d'enseignants et de conseillers principaux d'éducation », www.devenirenseignant.gouv.fr.
55. On pense bien entendu aux travaux de Moscovici et notamment son expérience : Moscovici, S., Lage, E. & Naffrechoux, M., "Influence of a Consistant Minority on the Responses of a Majority in a Color Perception Task", *Sociometry*, vol. 32, n° 4, décembre 1969.
Lire aussi : Mugny, G., Falomir-Pichastor, J. & Quiamzade, A. (2017), chap. 3 « Innovation et influence minoritaire » in G. Mugny, J. Falomir-Pichastor & A. Quiamzade (dir.), *Influences sociales*, p. 61-88, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
56. On peut penser à la célèbre émission « Brain Game » diffusée sur National Geographic où un sujet entre dans la salle d'attente d'un médecin. Tous les protagonistes sont complices de l'expérience. À chaque fois qu'une sonnerie retentit, les gens se lèvent et se rasseyent. On constate qu'au bout d'un certain temps, le sujet se met à effectuer les mêmes mouvements.
57. Christian Salomon, *Storytelling : La machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, La Découverte, 2007.
58. Il s'agit là des propos tenus par le ministre Xavier Darcos en 2008 durant une audition devant la commission des Finances du Sénat : *« Est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits délégués par l'État, que nous fassions passer des concours bac +5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ? »*
59. En référence à un point presse durant le confinement où la porte-parole du gouvernement Sibeth Ndiaye a proposé que *« les enseignants qui ne travaillent pas en ce moment »* aillent prêter main-forte aux agriculteurs pour la récolte des fraises.
60. *« Si on n'a pas suffisamment appris à l'enfant à bien analyser une phrase, si on l'a fait entrer dans la lecture en lui faisant photographier mentalement des mots, au lieu de lui donner une vraie conscience rigoureuse des lettres et des sons, on peut provoquer de la dyslexie. »* Jean-Michel Blanquer : L'autorité doit être rétablie dans le système scolaire », interview publiée le 13 novembre 2017 sur le site leparisien.fr.

61. En référence à *La fabrique du crétin* de Jean-Paul Brighelli, Jean-Claude Gawsewitch Éditeur, 2005.
62. Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.
63. « Évaluations en CP et CE1 : la Creuse serait-elle une mauvaise élève ? » publié le 12 janvier 2021 sur le site lamontagne.fr.
64. Pour plus de détails, voir l'enquête de De Cock et Grimaud « Le CNED : laboratoire du management néolibéral dans l'Éducation nationale », parue le 14 septembre 2022 sur le site regards.fr.
65. Dictionnaire biographique *Le Maitron*, https://maitron.fr/spip.php?article123821.
66. Voir les archives de l'époque par exemple ici : www.icem-freinet.fr/archives/ep/33-34/33-1/10-11.pdf.
67. Pendant la Première Guerre mondiale, contre le fascisme ou cinquante ans plus tard en signant le manifeste des 121 contre la guerre d'Algérie.
68. « Liste noire au ministère de l'Éducation nationale », publié sur le blog de Roland Goigoux.
69. Laurence De Cock, *École publique et émancipation sociale*, Agone, 2021.
70. Le courrier de l'inspecteur d'académie est disponible ici : https://academia.hypotheses.org/10270
71. Le management toxique peut être classifié et peut faire écho à des situations vécues par des enseignants au travail, on trouvera un exemple ici : « Les techniques de management pathogènes » , sur www.souffrance-et-travail.com.
72. Lire par exemple l'article de Simon Henry « À Lambersart, des instits en souffrance face au harcèlement de leur inspectrice », publié sur le site mediacites.fr le 11 décembre 2020.

4

Quand les enseignants éternuent, la société s’enrhume

La santé des enseignants en jeu

Pourquoi le travailleur souffre-t-il ? Le dictionnaire nous glisse un indice en fondant une des étymologies possibles du mot sur cet instrument de torture latin du nom de tripalium, renforçant l’idée que travailler revient à user son corps et son esprit et à voir sa santé altérée, quant à l’inverse « ne rien faire c’est la conserver ». On retrouve cette question lorsque Robert Linhart, exténué de sa journée à l’usine, se demande : « Mais les autres le font aussi. Sont-ils aussi épuisés ? » (2019, p. 25). Le sociologue y répond en développant dans son ouvrage l’idée que la mort est du côté de la chaîne de voitures, la vie du côté du geste du travailleur (p. 13). C’est cette piste que nous suivrons dans ce chapitre pour répondre à notre tour à la question.

Quand vous êtes prolétarisé, vous souffrez

Chaque année, l’assurance maladie édite une brochure[73] qui synthétise les informations qu’elle a sur la santé et la sécurité au travail, des accidents de trajet aux troubles musculosquelettiques en passant par les cancers, l’asthme, la surdité et parfois des « *troubles psychosociaux (TPS) ou affections psychiques liées au travail* ». Ce

type d'affection conduisant à la dépression ou au *burn-out* et souvent qualifié de « *mal du siècle*[74] », est désormais indiscutablement imputable à l'organisation du travail. En témoignent les travailleurs de la Poste, de l'hôpital, de Pôle emploi et de toutes les administrations traversées par le NMP avec en tête ceux de France Télécom dont la souffrance a défié la chronique. Dans le métier enseignant, les sciences du travail, les instituts de sondage, la DARES, les syndicats enseignants et la presse commentent régulièrement les expressions de la souffrance au travail des enseignants. Chez eux aussi, une certaine forme d'usure s'installe tout au long de la carrière d'enseignants confrontés à des élèves qui changent, à des conditions d'exercice qui se durcissent ou à des conflits interpersonnels qui apparaissent dans les salles des maîtres (Garcia et Lantheaume, 2019, p. 54). Pourtant, si la lettre de suicide d'une enseignante « *tellement fatiguée*[75] » a ému la France, c'est parce qu'elle révèle une partie émergée de la souffrance au travail vécue par les enseignants. Et lorsque la DEEP lance en 2022 sa première enquête : « *Baromètre du bien-être au travail*[76] » des enseignants, le constat est cinglant : les enseignants se sentent mal reconnus sur le plan salarial et déplorent une lourde charge de travail. Deux ans plus tôt, la même DEEP publiait une étude sur les risques psychosociaux chez les professeurs des écoles qui concluait que ces derniers avaient « *une exposition moyenne significativement plus élevée que les autres populations* » aux fameux RPS.

Un symptôme que l'on semble découvrir au travers des démissions effectives d'enseignants qui connaissent une augmentation significative, comme autant de révélateurs « *des transformations du métier dans le premier degré* » (Danner *et al.*, 2019). Ces démissions ont fait également l'objet d'une enquête de la DEEP qui montre qu'elles ont été multipliées par 4 en dix ans[77]. Ce phénomène se médiatise et est en cours d'analyse par des chercheurs et politiques[78] qui s'inquiètent de la situation. Nous-même, dans nos recherches, avons rencontré cette enseignante qui nous confie : « *Alors moi, cette année, j'ai abandonné, j'y suis même plus. Y a tellement de problèmes à gérer que j'ai laissé tomber.* »

Lorsque des enseignants démissionnaires sont interrogés sur leurs motifs, si la question du salaire arrive en tête, certaines autres raisons sont à chercher dans les nouvelles formes d'organisation du travail[79], dans les empêchements « *à bien faire son travail pour un enseignant* » (Lanhteame et Hélou, 2008, p. 161).

Du suicide d'une enseignante à la démission d'un jeune collègue quelques années après son entrée dans le métier, en passant par les demandes de temps partiel pour tenir ou aux arrêts maladie pour *burn-out*, la profession enseignante est sans nul doute victime d'un « *malaise* » (Barrère, 2017) dont les causes dépassent la simple question des conditions de travail de professeurs des écoles condamnés à tourner dans une roue[80] en quête de reconnaissance. Reconnaissance salariale, reconnaissance de la hiérarchie, reconnaissance des familles, voire même reconnaissance médiatique, la prolétarisation d'une profession se caractérise par une perte rapide du reflet qu'elle mérite. Un travailleur précarisé et déqualifié perd sa place dans la société. Nous parlons là d'une reconnaissance « première », conforme à la définition du dictionnaire, et qui consiste à regarder l'autre pour le reconnaître. Le regard porté par l'inspecteur, par l'élève ou par un journaliste est une forme de reconnaissance car derrière le travailleur se cache l'individu qui lui aussi demande à être reconnu. Mais cette vision de la reconnaissance est somme toute limitée et n'explique pas à elle seule le malaise enseignant. L'enseignant prolétarisé est dépossédé de son savoir, de sa connaissance, il est de moins en moins le « *sujet agissant, prenant sur soi et assumant l'initiative dans laquelle s'effectue la puissance d'agir dont il se sent capable* » (Ricœur, 2005, p. 150). Le philosophe ajoute que « *l'écart entre reconnaissance et connaissance n'est pas à chercher d'abord du côté du sujet du jugement […] mais du côté des "choses-mêmes"* » (Ricœur, p. 95). Les « choses-mêmes », c'est l'activité de travail que l'enseignant déploie avec ingéniosité, avec expérience, avec savoir-faire et dont le contenu et la manière d'exécuter méritent d'être reconnus. Du point de vue du travailleur, la reconnaissance a à voir avec son investissement personnel, avec l'effort fourni et elle doit

être convertie en termes de droits et de salaire.

Mais qui est juge de la qualité du travail fourni par les enseignants ? Les jugements viennent de partout, de la hiérarchie, des élèves, des parents, de la société, du collectif de travail, multipliant les critères d'évaluation du bon travail dans un mouvement qui donne le tournis. Cette situation aboutit *in fine* à ce que « *seul juge de la qualité de son travail, l'enseignant, porte alors tout le poids de l'échec éventuel de son action. Le sentiment d'impuissance, de dévalorisation personnelle, peut conduire à un hyperengagement dans le travail, source d'épuisement, ou à un isolement, un désengagement. La santé est alors mise à l'épreuve* » (Lantheaume et Hélou, 2008, p. 113). Si les enseignants sont en quête d'une reconnaissance que le NMP ne leur donnera jamais, il est important de se rendre compte que c'est avant tout une reconnaissance du bon travail qui sera à la source de la santé. Les professeurs des écoles gagneraient d'abord à se reconnaître eux-mêmes dans ce qu'ils font, c'est-à-dire à se sentir appartenir à un collectif dans lequel ils se retrouvent, porteur de valeurs, de normes historiquement construites à l'épreuve du réel. Ce collectif dans lequel le travailleur peut se reconnaître et donner du sens à ce qu'il fait, c'est le métier.

Quand votre métier est prolétarisé, il souffre ; et vous souffrez à nouveau à votre tour

Au-delà des injonctions paradoxales, de la prescription inutile, des bons gestes qui ne fonctionnent pas sur le terrain ou des outils que l'on n'arrive pas à s'approprier, la santé se conserve et se développe lorsque le travail fait sens. La crise de la Covid-19 a mis le doigt sur ce sujet lorsqu'ont été désignés, sans réelle réflexion, les métiers essentiels. Elle a permis de poser la question du pourquoi nous travaillons, du sens de notre activité quotidienne dans la société. Un travail qui n'est pas que douleur et souffrance, mais aussi source d'épanouissement, espace des liens sociaux, lieu de la créativité humaine. Des enquêtes menées alors ont montré le lien indéfectible entre la santé au travail et le sens que chacun y met ou y trouve[81]. Les enseignants, comme les travailleurs du « *care* », trouvent

naturellement du sens dans leur engagement dans leur carrière et c'est alors davantage douloureux de le voir sacrifié sur l'autel des réformes managériales. Ces dernières attaquent la grande santé (Roche, 2004) qui, comme le pensaient Spinoza, Canguilhem ou Nietzsche, est intrinsèquement liée à la créativité, à la capacité de faire, d'affecter et d'être affecté par les autres, au pouvoir d'agir. Tout l'inverse de ce que produit le NMP.

Redonner du sens au travail apparaît comme une urgence sanitaire pour des enseignants malades du management, tout autant que comme une question de justice sociale (Supiot, 2019). Or, c'est une caractéristique de la prolétarisation du travail : d'une part, le travailleur ne se reconnaît plus dans ce qu'il fait, et d'autre part, son métier s'appauvrit et ne fait plus ressource pour régler les problèmes du travail quotidien. L'autonomie procédurale qui protège la santé du travailleur est affaiblie. Pour s'implanter au cœur du travail enseignant, le NMP provoque des réorganisations qui portent atteinte au sens du travail, à l'histoire des professions et aux collectifs qui les font vivre, et qui ont des « *effets fragilisants voire destructeurs sur les personnes et les expose[nt] beaucoup plus à ce que l'on appelle la "souffrance au travail"* » (Laval, 2004, p. 315). Intensification de la tâche, subordination du sens du travail à la rentabilité, ou encore organisations de type tayloriennes, les enseignants souffrent car leur métier souffre, lié qu'il est désormais à un management qui « *nie le terrain, comme si on vivait dans un monde où il suffisait de dire pour que les choses se fassent […], laissant au salarié le soin d'assumer un échec pourtant inévitable* » (Moreira et Prolongeau, 2009, p. 186). Les réorganisations du travail où la tâche du professeur des écoles est rationalisée viennent heurter les valeurs que porte le métier « *au moment où une redéfinition du métier est à l'œuvre, qui provoque des conflits de définition* » (Lantheaume et Hélou, 2008, p. 161). Le NMP charrie des valeurs parfois contraires à celles du métier et les enseignants « *vivent comme une rupture brutale le fait de devoir se mettre au service de nouvelles valeurs comme l'efficience, la rentabilité, l'évaluation performative, la culture des résultats, l'avancement au*

mérite, l'adaptation au marché » (De Gaulejac et Hanique, 2015, p. 28). Enfin, en phase de taylorisation à outrance, le métier perd la mémoire des gestes efficaces hérités de dizaines d'années d'épreuves sur le terrain et il n'arrive plus à faire ressource pour surmonter le réel à un moment où l'école est justement sommée de relever de nouveaux défis dont les enseignants ont la charge (Grimaud et Saujat, 2012). Les enseignants sont malades de leur prolétarisation, et en retour ils perdent leur capacité à résister à ce tropisme.

Une puissance sociale en peau de chagrin

On emprunte la notion de puissance sociale à Karl Marx, qui utilise aussi les termes de « *puissance de travail* » ou de « *force de travail* », et qui articule la qualification du travailleur avec sa capacité à prendre sa part dans l'Histoire. Le patron acquiert dans l'échange la puissance de travail de celui qui reçoit un salaire. Mais les travailleurs possèdent encore quelque chose qui leur permet de négocier la valeur d'échange de leur force de travail : une expertise, un savoir-faire que le patron n'a pas et qui est indispensable à la production. Si ce dernier possède les murs de l'usine, les travailleurs, eux, ont un métier. Taylor et ses descendants l'ont bien compris. La puissance sociale n'est alors pas une notion rattachée à l'individu mais à un collectif. La puissance de la classe dominante découle « *de ce qu'elle possède*[82] », mais la puissance sociale du travailleur découle du pouvoir qu'il a sur sa tâche, son organisation, ses finalités et les outils nécessaires à son exécution. Or, nous avons montré que tout l'enjeu pour les politiques libérales est de déposséder les salariés de leur expertise et de leur capacité à élaborer collectivement les ressources nécessaires pour faire « du bon travail ». Aussi, la perte du sens que nous avons déplorée est tout à la fois une cause et une conséquence de cette funeste entreprise visant à prendre le pouvoir sur le travail, que Marx décrivait ainsi : « *plus l'ouvrier s'extériorise dans son travail, plus le monde étranger, objectif, qu'il crée en face de lui, devient puissant, plus il s'appauvrit lui-même et plus son monde intérieur devient*

pauvre, moins il possède en propre[83] ». Tantôt le travail contraint aliène l'individu qui se perd, tantôt il devient émancipateur pour l'individu qui « *porte des choses à l'existence* » (Canguilhem, 2002, p. 68). Ainsi, augmenter/diminuer l'aspect émancipateur du travail et augmenter/diminuer la puissance sociale d'une profession participent d'un même mouvement. C'est pour cela que, lorsque le travail a muté des fabriques à l'usine, lorsqu'il s'est mécanisé, Taylor a repensé l'organisation horizontale et verticale du travail avec l'ambition de retirer leur expertise aux travailleurs. Dans les écoles, sous couvert d'obtenir de meilleurs résultats aux évaluations PISA ou PIRLS, l'expertise migre entre les mains de « conseils scientifiques » aux intentions prescriptives.

Pas d'usine sans ouvrier

Taylor veut déqualifier le travail et il l'assume. Que ce soit pour les ouvriers sur la chaîne ou pour les agents administratifs, il écrira que « *chaque agent n'a besoin de posséder qu'une fraction limitée des […] qualités susdites pour remplir avec succès le devoir à sa charge* » (1907, p. 356). Il n'est pas besoin de trop former le travailleur, mieux vaut lui simplifier la tâche et le déposséder des savoir-faire.

De leur côté, les ouvriers ne se laissent pas dépouiller facilement. Ils résistent, se révoltent même, comme les canuts près de Lyon vingt ans avant la naissance de Taylor[84], laissant des traces dans l'inconscient de la bourgeoisie qui s'attachera à « *renforcer un rapport direct d'autorité sur le travailleur […] de façon à sauvegarder l'intégrité et le pouvoir discrétionnaire des structures managériales* » (Trentin, 2012, p. 61). Afin de comprendre l'acharnement mis dans les réformes de l'Éducation nationale pour prendre le pouvoir dans les salles de classe, il faut le resituer dans ce combat historique entre ceux qui font le travail et ceux qui l'organisent. Les seconds n'aspirent pas uniquement à exploiter les premiers, mais également à les dominer du point de vue de l'expertise. Et, pour cela, « *le développement du machinisme et la division du travail, en faisant perdre au travail tout caractère d'autonomie, lui ont fait perdre tout*

attrait[85] », mettant l'homme au service de la machine et assurant à celui qui la possède un pouvoir sur celui qui la fait fonctionner.

L'histoire des luttes sociales témoigne de décennies de combat contre ce tropisme lorsque des aspirations à l'autogestion dans les entreprises ont fleuri et fané un peu partout dans le monde. Que ce soit dans des pays tout entiers comme dans la Yougoslavie des années 1960 ou lors des récupérations d'usines dans l'Argentine des années 1980 ; ou bien en France à la Libération ou avec l'expérience des Lip ou des Scop-ti, tous ces moments témoignent de l'aspiration des travailleurs à vouloir décider du contenu de leur travail. Une volonté que l'on retrouve dans l'expérience de l'usine Volvo d'Uddevalla en 1987 qui tranche avec le fordisme dominant à l'époque. Rare témoignage d'une tentative de dépasser les divisions horizontales et verticales du travail dans une usine automobile suédoise où trois à quatre ouvriers pouvaient monter un véhicule entier en station fixe. L'usine d'Uddevalla fermera ses portes au début des années 1990 alors même qu'elle offrait des critères de rentabilité importants. Elle ne permettait probablement pas de subordonner suffisamment le travailleur[86]. Pour y arriver, Taylor, Ford, Jean-Michel Blanquer ou Gabriel Attal savent qu'il faut casser le métier. Celui d'enseignant contient les normes, les valeurs, les savoirs et les savoir-faire qui confèrent aux professeurs des écoles bien trop de pouvoir sur leur travail, bien trop de pouvoir sur l'école, bien trop de puissance sociale.

Pas d'école sans enseignant

Une légende raconte qu'Henri Ford visitait une usine automobile à Chicago en compagnie du délégué syndical. Dans un atelier où les robots avaient complètement remplacé les ouvriers, il lança d'un ton narquois au syndicaliste : « *Ah ceux-là, ça va être difficile pour toi de leur refiler une carte syndicale !* » Et le délégué syndical répondit non sans ironie : « *Sans doute, mais à toi, ça va être difficile de leur vendre des voitures.* » J'ignore si l'anecdote est vraie, mais elle exprime une des contradictions du machinisme qui profite du séquençage des tâches pour remplacer les ouvriers par des robots.

C'est que Ford et Taylor partagent un même rêve : remplacer le travail humain par celui de machines plus productives. Et lorsque Jean-Michel Blanquer, alors recteur de l'académie de Guyane, organise le remplacement des professeurs dans des écoles très éloignées dans la forêt grâce à des cours à distance filmés, sans doute fait-il le même songe. Depuis plus de quinze ans, l'idée germe dans les politiques éducatives, et de forums en forums[87], de plans en plans[88], les ministres s'accordent pour « mécaniser » le travail enseignant et profiter de leur déqualification pour les remplacer, dans un premier temps par des contractuels moins qualifiés, et dans un second par des logiciels.

Une école sans professeurs pourrait être un objectif tout à fait assumé de la prolétarisation de leur travail, conforme au paradigme technico-libéral de l'époque qui voudrait briser la culture professionnelle des enseignants et les valeurs de l'école publique pour la mettre entièrement au service du capital. Nous ne nous inscrivons pas ici dans une thèse à la Rifkin[89] prophétisant la fin du travail enseignant. Mais des modifications profondes d'une école dans laquelle le pédagogue aurait moins de place car moins d'autonomie dans sa tâche sont en cours, et elles pourraient préfigurer ce que serait une école sans enseignants. Au niveau international, ces préoccupations s'expriment lors des WISE où, tous les deux ans, les congressistes et les marchands d'éducation du monde entier se retrouvent pour dessiner les contours d'une école du futur fonctionnant avec des logiciels ou avec des enseignants dépossédés de leur métier et débarrassés de leurs valeurs. En France, on pourrait bien trouver ces « *profs rêvés de Jean-Michel Blanquer*[90] » au CNED où s'éprouve le travail enseignant à distance, au travers d'outils numériques de plus en plus performants. Ces expériences d'école « *en distanciel* » se sont multipliées durant la crise de la Covid-19 pour assurer la « *continuité pédagogique* ». Ce qui a semblé efficace pendant la pandémie – mettre des enseignants virtuels face à des élèves – pourrait désormais se généraliser à tout type de remplacement de professeurs absents, voire se généraliser tout court. Les nouveaux outils numériques de la EdTech sont là,

faisant planer une menace sur les enseignants comme les métiers à tisser Jacquard inquiétaient les ouvriers du textile dans la région de Lyon il y a deux cents ans.

Nous nous gardons dans cet ouvrage de juger les outils numériques en tant que tels, ou leur dimension pédagogique ou didactique. Mais nous voulons attirer l'attention du lecteur sur les risques d'une mécanisation du travail enseignant couplée à sa déqualification. Dans les « *classes virtuelles* », les « *campus connectés* » ou autres « *établissements augmentés* », les outils numériques ne sont pas mis au service des enseignants. Ce sont les enseignants qui progressivement se mettent au service de leurs outils, et c'est cette inversion des normes qui signe la prolétarisation d'une profession. Comme nous alertaient Karl Marx, Georges Canguilhem ou Simone Weil, le capitalisme ne nourrit plus le travailleur, il nourrit la machine. Et une fois que la machine a bien mangé, elle remplace le travailleur.

L'école en danger

Si l'école sans professeurs n'est pas encore pour demain, l'école du futur que dessine Emmanuel Macron repose sur de profondes modifications des pratiques enseignantes, du métier et de ses valeurs. Et si l'on s'interroge sur le pourquoi d'une prolétarisation tout à la fois « *inutile et désagréable* » (Bechtold-Rognon, 2018), il faut chercher dans la volonté politique de marchandiser l'école. Et pour ce qui ne peut pas encore l'être, faire fonctionner l'école comme une entreprise en quête de rentabilité et soumise à la compétition permanente. Des objectifs incompatibles avec une école égalitaire.

L'école publique est à vendre, tout doit disparaître

Depuis l'AGCS (Accord général sur le commerce des services) en 1994, nous savons au moins une chose : l'école est à vendre. Elle doit tout à la fois répondre aux besoins en formation des entreprises, adopter un modèle de gestion managériale permettant sa mise en concurrence et attiser les nouveaux marchés du e-learning, un

secteur particulièrement rentable avec une croissance exponentielle. De nombreuses start-ups l'ont compris : elles se précipitent sur le commerce de ces outils et font leur promotion auprès d'enseignants prolétarisés, dont les tâches et les instruments sont redéfinis, imposés, et labellisés par une science qui n'a d'yeux que pour ce qui est « innovant ». L'école s'ouvre alors à tous les logiciels commercialisés par les GAFAM, à grand renfort de promotions d'ENT, de Padlet ou de contrats passés avec Microsoft. La pandémie a particulièrement favorisé cette tendance et accéléré l'usage d'outils complètement nouveaux pour les enseignants et situés d'ordinaire hors du champ du métier. La mise en place de groupes WhatsApp pour communiquer avec les familles, de chaînes YouTube pour présenter un album ou d'applications Zoom pour assurer la continuité pédagogique a eu raison des dernières résistances du métier à cet égard. En témoigne cette enseignante dans nos recherches qui assure avoir « *mis 100 balles dans YouTube de [s]a poche* » (Grimaud, 2021, p. 105) pour pouvoir mettre en ligne des vidéos longues pour ses élèves. Cette ouverture de l'école aux marchés du e-learning est conforme avec une école où les apprentissages sont de moins en moins collectifs. Les outils ainsi vendus favorisent des postures individualisantes qui renvoient l'élève à ses « talents », voire à ses « dons », et sont conformes avec une société de l'individu « employable » selon les caprices du marché. Le couple « école-entreprise » qui est en train de se former exige des professeurs des écoles prêts à modifier sérieusement leurs pratiques professionnelles. Petit à petit, l'école glisse vers le privé et il existe des *modus operandi* pour ça (Gervais, Lemercier et Pelletier, 2021), avec des étapes qui visent à discréditer, saucissonner ou autonomiser, pour finalement mettre en vente un service public. Ce projet nécessite de prolétariser ceux qui font le travail et dont le métier peut faire rempart. Les enseignants sont alors d'abord embarqués dans une école aux allures de petite entreprise, avec son autonomie, son pilote et ses projets, comme valorisée par la Cour des comptes[91]. Mais très vite, cette petite entreprise est prise pour cible politico-médiatique, échouant aux évaluations, déméritant dans les comparaisons internationales et ne

sachant pas maintenir un climat scolaire serein. Cela permet d'accélérer la fuite des familles vers l'enseignement privé, aidées par des lois ou décrets, de la loi Carle en 2009 à la récente instruction obligatoire dès 3 ans par exemple. Une école sans doute de qualité puisque les trois ministres successifs de l'Éducation nationale sous Emmanuel Macron en sont issus. La prolétarisation des professeurs des écoles sert une stratégie définie mondialement depuis plusieurs décennies, que l'on aurait pu retrouver telle quelle dans un « *manuel de sabotage simple sur le terrain*[92] » et qui consiste à abîmer un service public jusqu'à sa mise totale sur le marché.

Une école à deux vitesses

L'école française qui se partage entre le public et le privé véhicule par cette dichotomie des inégalités. De plus, si l'école est à vendre, « *la politique libérale ne se résume pas à la privatisation à but lucratif* » (Johsua, 2003, p. 39). Les normes du néolibéralisme s'imposent à une école publique qui n'est pas uniquement marchandisée mais également « *marchandéisée* » (Laval, 2004, p. 171-200), et drainent avec elles une culture de la concurrence, de la performance et de la compétition qui sont également intrinsèquement inégalitaires. « *La logique de marché tend à devenir la forme de régulation du système scolaire* » (Vergne, Laval, Clément et Dreux, 2011, p. 111) et de nouvelles normes deviennent, réforme après réforme, des normes de travail pour les professeurs des écoles. Des professionnels mis en difficulté sur le terrain qui seront, par leur prolétarisation rampante, plus enclins à organiser le tri de leurs élèves ou à « *systématiser le travail d'imputation d'insuffisances parentales ou d'étiologie médicale, en réponse aux difficultés constatées et aux échecs pressentis* » (Broccolichi et Garcia, 2021).

La modification des pratiques enseignantes soumises à une forme de taylorisation se fait dans le cadre néolibéral qui consacre les inégalités sociales. Les « bonnes pratiques » sont alors des pratiques inégalitaires, ou du moins compatibles avec une vision inégalitaire de la société dans laquelle certains bénéficient de

privilèges et d’autres sont condamnés d’avance par les conditions sociales de leurs naissances. Cela se fait à rebours de l’histoire du métier enseignant. En masquant les critères du « bon », les « bonnes pratiques » ne dévoilent pas leurs fondements inégalitaires. C’est le cas lorsque l’approche par compétence des apprentissages pénètre le métier. Liée à l’« employabilité » de l’individu et non pas à son émancipation, cette approche aurait dû trouver une forte résistance dans la profession. Il en est de même pour l’école des fondamentaux. Voilà un socle sur lequel s’érigent de nouvelles « bonnes pratiques » professionnelles favorisant une école à deux vitesses. Ou encore pour certaines pratiques de l’apprentissage du savoir lire où la focalisation sur le déchiffrage prive les enfants du sens et de l’usage social de la lecture. L’école néolibérale est une école inégalitaire et elle ne pourrait pas se mettre en place si la puissance sociale d’une profession qui porte l’égalité en étendard de ses valeurs n’était pas laminée par des années de prolétarisation.

Et puis, comme nous l’avons vu plus haut, les enseignants prolétarisés sont plus facilement remplaçables par des contractuels. Le lecteur averti devinera facilement quelles sont les écoles où les contractuels sont les plus nombreux. Les trois académies où il manque le plus d’enseignants à la rentrée 2023 sont Versailles, Créteil et la Guyane, par ailleurs celles où se concentrent villes et quartiers populaires. Ces inégalités géographiques sont accrues par le processus de territorialisation et une répartition des moyens très inégale suivant les territoires, renforçant les formes de ségrégation spatiale et scolaire qui minent déjà l’école actuelle. Pour finir, tout cela est aggravé par un usage démultiplié du numérique auquel les familles sont inégalement confrontées. À de nombreux égards, nous pouvons l’avancer ici, une école où les enseignants sont prolétarisés est une école qui non seulement ne pourra pas réduire les inégalités sociales, mais qui fonctionnera, par une organisation du travail et par des pratiques inégalitaires, à deux vitesses.

La société en danger

La prolétarisation du travail enseignant se nourrit de ce qu'elle produit : subordination et normalisation. Le travailleur et le citoyen étant indissociables, il convient alors de s'interroger sur les conséquences démocratiques d'un système où le travailleur fait l'expérience quotidienne de la subordination, de surcroît quand ce travailleur est un enseignant et que sa tâche consiste à éduquer le citoyen de demain. Ce questionnement n'est pas nouveau (Buisson, Jaurès…), mais renouvelé par l'accélération de la taylorisation du travail enseignant.

Le travail et la démocratie, les deux faces d'une même pièce

Impossible de penser la société sans penser le travail tant cette activité structure depuis l'aube des temps les organisations humaines. Aussi ceux qui s'essayent à définir des règles et des principes d'organisation du travail le font-ils toujours pour améliorer la société. Taylor était convaincu, comme nombre de ses contemporains, que les divisions horizontales et verticales du travail allaient participer à un monde meilleur, que ce soit pour les patrons ou les travailleurs mais également pour « *le consommateur, [qui] se rendra compte des faits et insistera pour que la justice soit faite pour tous* » et qui recevra de l'organisation scientifique du travail « *sa part du bénéfice* » (Taylor, 1927, p. 111-113). Depuis lors, les industriels n'ont eu de cesse de prétendre que les gains de productivité étaient des gains pour tout le monde. Les règles du compromis fordiste ont su en convaincre une grande partie des dirigeants de ce monde pendant presque deux siècles puisque l'industrie semblait progresser en même temps que les droits démocratiques.

Bruno Trentin, à la fin de sa longue carrière de dirigeant syndical, y mit un lucide bémol : « *L'extension de la démocratie et des pouvoirs conférés aux citoyens, hors lieu de travail, ont marqué l'histoire et les conquêtes du mouvement ouvrier bien plus que la réduction substantielle de l'inégalité des pouvoirs entre les propriétaires et les détenteurs de l'autorité dans les entreprises d'un côté et le travail subordonné de l'autre* » (Trentin, 2016, p. 32). Les avancées

démocratiques se sont arrêtées à la porte des entreprises et, si le travail et la démocratie sont liés, ils peinent à cohabiter. Et pour cause, nous l'avons abondamment vu dans cet ouvrage, le contenu du travail est un enjeu de pouvoir très fort, y compris dans les services publics. Le nouveau modèle de gouvernance qui se substitue au taylorisme et pénètre les services publics avec la « *division hiérarchique rigide du travail, avec la monopolisation des savoirs et de l'autonomie décisionnelle par les directions managériales* » (Trentin, 2012, p. 55) est basé sur l'imposition de normes. Il est aux antipodes des conditions d'exercice et de jouissance de la démocratie – son exacte antithèse. Le milieu de travail régi par le nouveau management public est normalisé et calibré, le travailleur n'y jouit ni d'autonomie ni de liberté, si ce n'est une liberté comme définie par Ford, pour qui « *tout le monde est libre d'acheter la voiture qu'il veut, du moment qu'il achète la Ford modèle T de couleur noire* ». Le professeur prolétarisé est libre d'enseigner la lecture comme il le veut, du moment que c'est de la manière prescrite par le petit guide orange du ministère. Alors que le travail devrait être la clé de voûte d'une société démocratique, la prolétarisation et son « *rapport direct d'autorité sur le travailleur* » qui s'installe « *de façon à sauvegarder l'intégrité et le pouvoir discrétionnaire des structures managériales* » (Trentin, 2012, p. 61) nous en éloigne.

À l'école ou au travail, devient-on citoyen par la subordination ?

Depuis Taylor dans l'industrie et le NMP dans les services publics, les travailleurs sont en permanence privés de leur autonomie procédurale et isolés face à leur tâche, alors même que la liberté et le collectif sont des éléments essentiels à la démocratie. Un nouvel âge du capitalisme et un nouvel âge technologique sont devant nous et l'école y jouera un rôle déterminant.

Une société de la subordination contre la démocratie

Le travailleur dans une société taylorisée fait donc, 8 heures par jour,

l'expérience de la subordination à une prescription. Nous avons une démocratie partielle, limitée au dehors de l'entreprise. À l'intérieur, la liberté d'exécution est contrainte par les procédures, par les protocoles et par des outils auxquels le travailleur doit se soumettre. Et puisque le travailleur et le citoyen sont la même personne, la journée de travail passée à subir la loi d'autrui se poursuit une fois rentré à la maison. Les normes du taylorisme deviennent des normes de vie, les normes du NMP deviennent des normes de vie. Les normes du néolibéralisme deviennent les normes de la vie d'*homo economicus* (Mauss, 1925). Cette porosité entre le dedans et le dehors de l'entreprise s'étend au fur et à mesure que progresse le capitalisme et que la séparation entre la vie privée et la vie professionnelle s'efface. « *Du même coup […], la transformation de la morale quotidienne en ce qui concerne l'argent, le travail, les avoirs et le rapport à soi-même, que suppose le nouvel esprit du capitalisme […] n'est donc pas de l'ordre de l'aménagement ou de la simple modification à la marge* » (Boltanski et Chiapello, 2011, p. 253-255).

L'articulation entre le monde du travail et celui de la vie quotidienne du citoyen crée de sérieux bouleversements de normes, que ce soit au travail ou à la maison. De plus, non seulement le travailleur fait dans son entreprise cette expérience de l'obéissance, mais il s'engage également dans une transformation totale de son être, désormais sommé d'être compétitif et performant. Avec le tournant managérial des années 2000, il ne suffit plus que le travailleur obéisse aveuglément, il est aussi nécessaire qu'il s'engage dans une modification de son rapport à la compétitivité et à la performance. Bien entendu, ce n'est pas l'activité de travail en soi qui entrave les exigences citoyennes, y compris dans un système capitaliste qui « *exploite et aliène le travail alors même qu'il accompagne son mouvement d'émancipation* » (Friot, 2007). Le travail, même taylorisé à l'extrême, peut participer à l'épanouissement du sujet, nous y reviendrons dans le dernier chapitre de ce livre. Mais les nouvelles formes d'organisation du travail dans lesquelles règne la subordination à une prescription

doivent nous interroger sur le type de citoyen que cela produit. Et pour les enseignants, la question se pose doublement : quel type de citoyen sera l'enseignant prolétarisé et à quel type de citoyenneté seront préparés ses élèves ?

L'école démocratique contre la subordination

En effet, l'école revêt un double enjeu pour qui souhaite bâtir une société démocratique. D'un côté, le lieu de la liberté au travail des enseignants, de l'autre, celui de la coopération et de la connaissance pour les élèves. Mais « *avides de profit national, les États et les systèmes éducatifs bradent avec insouciance des atouts indispensables à la survie des démocraties*[93] » et le néolibéralisme a besoin d'une école qui non seulement s'articule avec les besoins du patronat, mais également participe à la fabrique d'un citoyen devenu consommateur et auto-entrepreneur de sa vie. Subordonner les enseignants à la prescription devient alors un moyen de subordonner les futurs citoyens à ces exigences. Pour que les enseignants collaborent au projet, qu'ils proposent à leurs élèves d'adhérer à des savoirs plutôt que de les comprendre, qu'ils acceptent les inégalités, qu'ils valorisent le mérite ou qu'ils individualisent leurs enseignements, il faut qu'ils tournent le dos à leur histoire, à celles de Célestin Freinet, de Janusz Korczak ou de Fernand Deligny, qu'ils se débarrassent de leur métier, qu'ils renoncent à leurs valeurs. Or, les enseignants ont toujours refusé de limiter leur rôle à celui d'animateurs de la sélection ou de promoteurs du tri social et refusé de laisser des enfants au bord du chemin. C'est sur cette exigence que se sont forgées les valeurs d'une profession consciente qu'enseigner des savoirs ne suffit pas, même si c'est fondamental, et que l'émancipation passera par la capacité à critiquer, à juger, à se tromper et à débattre. En ce sens, l'institution scolaire s'oppose à la subordination portée par une organisation scientifique du travail des enseignants. Là plus qu'ailleurs, parce qu'il y a ce double enjeu, les travailleurs doivent résister à leur prolétarisation et se demander, à l'instar de Philippe Meirieu (2020) reprenant la formule de Theodor Adorno, « *ce que l'école peut encore pour la démocratie* ». Cela passe par une réflexion poussée

sur le type de professeur indispensable à une société démocratique, libre de bricoler et inscrit dans un véritable collectif de travail en lien avec la société.

73. « L'Essentiel 2021 - Santé et sécurité au travail », publié sur le site assurance-maladie.ameli.fr le 17 novembre 2022.
74. Un titre régulier dans la presse, quel que soit le média, par exemple : « Burn-out, le mal du siècle ? », *Le Point*.
75. Christine Renon, dont la lettre a été diffusée avec l'autorisation de sa famille et a permis une prise de conscience de la gravité de la situation vécue par nombre d'enseignants : http://bit.ly/40g7Ucg
76. « Premiers résultats du baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale », sur le site education.gouv.fr.
77. Pascaline Feuillet, Danielle Prouteau, « De l'entrée à la sortie de l'Éducation nationale : focus sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants », *Éducation & formations*, 2020, n° 101, p. 99-124.
78. Par exemple : *Enseignants : de la vocation au désenchantement* de Sandrine Garcia, La Dispute, 2023 ou le rapport sénatorial « Projet de loi de finances pour 2016 : Enseignement scolaire », https://www.senat.fr/rap/a15-168-3/a15-168-31.html
79. Enquête : « Pourquoi j'ai démissionné de l'Éducation nationale : trois professeurs témoignent », publiée le 26 juin 2022 sur le site francetvinfo.fr.
80. *Un hamster à l'école* de Nathalie Quintane (La Fabrique, 2021) décrit cette sensation de manière littéraire et poétique.
81. Thomas Coutrot, Coralie Perez, « Quand le travail perd son sens », document d'études n° 249, Dares, 25 août 2021.
82. Karl Marx, Friedrich Engels, *L'idéologie allemande*, 1845.
83. Karl Marx, *Manuscrits de 1844*.
84. Lorsque Marx cite en exemple la révolte des canuts à la Croix-Rousse dans les années 1830, c'est comme l'emblème d'une lutte qui dépasse la question des conditions de travail. Les métiers à tisser que les patrons des fabriques imposent aux ouvriers, ces « bistanclaques » que sont les machines à tisser inventées par Joseph-Marie Jacquard, sont un objet de révolte de la part des canuts. Ces derniers y voient la volonté de les déposséder de leur expertise, notamment par l'usage des cartes perforées, et craignent d'être remplacés par des machines. Avec la perte de leur expertise professionnelle, les enseignants ne risquent-ils pas d'être à leur tour, deux cents ans après, les « métiers Jacquard », remplacés par des machines ? Les logiciels Lalilo, les cours en ligne du CNED ou les OpenClassrooms ne risquent-ils pas de favoriser l'avènement d'une école sans enseignants ?
85. Friedrich Engels et Karl Marx, *Le manifeste du parti communiste*, Librio, 1998 [1848], p. 35.
86. Charron, E., Freyssenet, M., L'usine d'Uddevalla dans la trajectoire de Volvo, Actes du GERPISA, n°9, mars 1994.
87. « *Forum français des enseignants innovants* » en 2008 au « *Numérique au service de l'école de la confiance* » en 2019 par exemple.
88. Le « Plan numérique pour l'école » en 2013 par exemple.
89. Jeremy Rifkin, *La fin du travail*, Paris, La Découverte, 1997.
90. Voir la note 17 page 103.

91. Et ce depuis de nombreuses années, le rapport 2023 de la Cour des comptes « Mobiliser la communauté éducative autour du projet d'établissement » en témoigne.
92. Document désormais déclassifié de la CIA, il consistait dans les années 1940 à délivrer des modes opératoires permettant de déstabiliser de l'intérieur les services d'un pays ennemi. On y retrouve des conseils comme « miner le moral en offrant des promotions au personnel incompétent », « encourager la "terreur de l'erreur" »…
93. Martha Nussbaum, *Les émotions démocratiques*, Flammarion, 2011, p. 10. La philosophe continue son analyse en écrivant que *« si la tendance se prolonge, les États du monde entier produiront bientôt des générations de machines efficaces, mais non des citoyens capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui »*.

5.

Les résistances à la prolétarisation

L’enjeu est de taille, et nous pouvons le résumer ainsi : une société démocratique est tributaire d’une école démocratique, elle-même conditionnée à la démocratie dans le travail des enseignants. Parce qu’enseigner, c’est travailler et que travailler, c’est arbitrer, il faut une marge de manœuvre dans l’exécution de la tâche. Si l’enseignant dans l’ouvrage de Blanchard-Laville (2003) décide de choisir Mélanie pour aller au tableau, c’est parce qu’il n’est pas un robot calibré dans un laboratoire, parce que son métier est vivant et qu’il lui permet de faire des choix. Cet acte de choisir délibérément, au regard d’une histoire et culture que l’on partage avec d’autres, est un acte de résistance à la prolétarisation.

La résistance, au cœur du travail humain

Le travail est une activité humaine, et malgré les efforts déployés pendant des décennies par les tenants du fordisme et du NMP, il résiste à sa mise au pas. Taylor l’avait remarqué : lorsque l’on veut modifier par en haut l’organisation du travail, « *on rencontrera d’abord de la résistance* » de la part des « *ouvriers [qui] s’opposeront à toute ingérence dans leurs anciennes méthodes empiriques* » (1927, p. 113). La tâche de celui qui organise le travail

est alors, par tous les modes que nous avons décrits dans les chapitres précédents, d'imposer une prescription. L'histoire nous montre que ce n'est pas chose aisée et que travailler, c'est faire vivre un conflit permanent entre ce que l'on demande de faire à l'opérateur et le réel de sa situation de travail dont « *l'évaluation par les individus et les collectifs dépend des critères de performance qu'ils se donnent* » (Bourgeois et Hubault, 2013, p. 93). C'est fondamental de comprendre cela pour ne pas penser qu'il n'y a que résignation, soumission ou acceptation de la part du travailleur face au processus de prolétarisation. Quels que soient les moyens mis en œuvre pour obtenir son engagement, quelle que soit la force de conviction ou même la répression déployée, l'homme ne se transforme jamais en machine. Et même si les actes de résistance sont cachés ou si les enseignants n'en sont pas conscients, ce qu'ils font ne correspond jamais exactement à ce qui est prescrit. L'ouvrier qui doit réaliser un geste chronométré sur une chaîne de montage mais « *remonte la chaîne de façon à accumuler un peu d'avance* » (Linhart, 1978), le postier qui s'arrête sur son trajet pour parler avec une personne âgée ou l'enseignante qui laisse ses élèves seuls pour aller gérer une urgence au portail de l'école (Grimaud, 2019, p. 89), personne n'est le Charlie Chaplin des *Temps modernes* aux allures d'homme-machine. Comme pour tous les travailleurs, le quotidien de l'enseignant est un permanent processus de « renormalisation » de la prescription face au réel. Dans cet écart entre le prescrit et le réalisé, entre les buts de l'institution et ses propres buts, le professeur des écoles élabore des gestes de métier et pour faire ce qu'il a à faire, il ruse (Lantheaume, 2007), il bidouille (Cau-Bareille, 2018), il bricole (Grimaud, 2016).

La liberté éprouvée dans les bricolages au travail

Si le travail est un incessant processus de renormalisation de la prescription, cette opération nécessite une certaine autonomie procédurale, que nous appellerons « liberté », ici plutôt liée à la

question du contenu du travail, à la définition de la tâche et des moyens d'arriver à la réaliser, au « *pouvoir d'agir des professionnels sur leur milieu de travail, sur l'organisation et sur eux-mêmes* » (Clot et Gollac, 2013, p. 130). Résister à la prolétarisation, c'est se dégager d'un prescrit trop normatif dans une lutte qui oppose la « *liberté du travail* » à « *la discipline d'une coopération scientifique* » (Taylor, 1927, p. 76). La liberté dont nous parlons dans ce paragraphe est celle qui est en opposition aux « bonnes pratiques » dont l'enjeu, nous en avons abondamment parlé, n'est ni l'émancipation de l'enfant, ni la démocratisation scolaire, encore moins la recherche de « *la beauté* » (Weil, 2002) mais la prolétarisation de l'enseignant dans un délire managérial conforme au nouvel esprit du capitalisme (Boltanski et Chiapello, 2011).

Aussi, dans sa classe, pour faire du bon travail, le professeur des écoles va « bricoler » en se reposant sur son expérience et sur son métier autant que sur le réel de la situation. Toutes les prescriptions sont retravaillées pour en faire une prescription à soi, une autoprescription elle-même confrontée au réel, particulièrement mouvant dans le cas d'un métier où l'on interagit avec d'autres humains. Les bricolages, qui s'avèrent alors nécessaires à « *la petite santé* » (Roche, 2004), hébergent les résistances du travail et du travailleur. Ils permettent aux professeurs des écoles de tenir en répondant à toutes leurs préoccupations, y compris celles tournées vers eux-mêmes, vers l'économie de leur santé, vers la recherche de la fierté et de la dignité. Nous voyons alors des enseignants qui bidouillent avec le cahier journal, qui rusent avec les consignes de la hiérarchie, qui détournent un outil ou un dispositif (Grimaud, 2013) toujours dans le but de tenir entre ce qu'on leur demande et ce que ça leur demande, comme une manière de « *persévérer dans son être* » pour reprendre la terminologie de Spinoza, qui renvoie à ce que Roche appelle alors « *la grande santé* » (2014).

Parfois, ces bricolages peuvent être valorisés par une organisation managériale du travail, dans les « *entreprises libérées* » (Linhart *in* Donaggio, Rose et Cairo, 2022, p. 96) par exemple, sous des appels

à l’innovation qui ne servent qu’à mobiliser le travailleur. Dans l’Éducation nationale, c’est dans la « liberté pédagogique » qu’il faut aller chercher les marges de manœuvre qui non seulement permettent les bricolages quotidiens, mais s’érigent aussi contre la toute-puissance d’une institution. Chez les professeurs des écoles, la liberté de « bricoler » est garantie par une liberté pédagogique définie dans un cadre légal. Bien que plusieurs ministres aient eu l’intention de la remettre en cause, elle semble jusqu’ici inébranlable et freine l’imposition des bonnes pratiques venues de l’extérieur de la profession. Il ne s’agit bien évidemment pas de la liberté de faire n’importe quoi, ce que Blanquer appelait « l’anarchie[94] », ni non plus une manière de nier qu’il existe des pratiques, des pédagogies, des gestes professionnels ou des outils plus pertinents que d’autres, ni enfin un moyen de barrer la route à des personnes extérieures à la situation de travail pouvant participer à améliorer ce dernier. Toute la question réside dans la place que tient le travailleur dans la définition des bonnes pratiques, dans l’élaboration des gestes de son métier, dans la réflexion sur les valeurs qu’il porte. C’est pour tenir cette place que l’enseignant doit pouvoir continuer à bricoler dans sa classe, à jouer avec la prescription et à participer à la définition des bonnes pratiques. Une définition qui n’aura de sens que si elle est collectivement partagée.

Le collectif, nourri de la controverse entre les travailleurs

Revendiquer la liberté, c’est d’abord la revendiquer pour le sujet, c’est « *assurer le développement de nouveaux espaces de liberté, d’autodétermination et d’auto-réalisation de la personne humaine, à commencer par la personne qui travaille, à partir duquel tout le reste découle* » (Trentin, 2016, p. 63), et cela passe par la possibilité de bricoler. Mais des débats existent au sein de la profession sur les critères du bon travail qui doivent être définis collectivement pour avoir du sens. Des disputes professionnelles émergent et sont alors à la source d’une reprise en main du travail s’opposant frontalement

au processus de prolétarisation.

Le genre professionnel, la mémoire du métier

La tâche n'arrive pas à l'enseignant dans sa forme « brute », elle est aussi retravaillée par les collectifs professionnels, refaçonnée par le genre professionnel, ces « *obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail* » (Clot et Faïta, 2000). Sans le genre, c'est toute l'action du travailleur qui s'écroule. Ce dernier n'est pas totalement coincé entre ce qu'il doit faire et ce qu'il fait, il réorganise sa tâche dans une dynamique collective selon un genre qui le précède et lui évite de la redéfinir chaque fois qu'elle se présente. Cette notion de genre comme mémoire collective des manières de parler et de faire dans un but partagé, est magnifiquement évoquée dans cet extrait de *Madame Bovary* : « *Nous avions l'habitude, en rentrant en classe, de jeter nos casquettes par terre, afin d'avoir ensuite nos mains plus libres ; il fallait, dès le seuil de la porte, les lancer sous le banc, de façon à frapper contre la muraille en faisant beaucoup de poussière ; c'était là le genre*[95]*.* » Ce système de règles communes constitue, dans la vie professionnelle, à la fois une contrainte à laquelle le travailleur doit adhérer, et à la fois une ressource qui lui évite l'impossible reconstruction permanente de sa tâche. Le genre permet de s'accrocher à des manières d'agir qui ont existé dans le milieu de travail avant son arrivée, et qui ont fait preuve d'une certaine efficacité. Cette « mémoire » permet à la fois de partager une histoire du métier avec les autres enseignants, de se mettre « *au diapason* » professionnel (Clot, 2006, p. 41) et de mettre en œuvre sa propre créativité, renouvelant ainsi le genre de sa propre empreinte. Au-delà de la prescription, le métier possède alors une double identité : il est le métier du travailleur et celui des autres. Le professeur des écoles ne découvre pas son métier comme Robinson découvre une île déserte (Leontiev, 1976, p. 86), il ne fait pas ses propres trouvailles, mais il assimile les manières de faire et de penser de son milieu de travail. Et cela ne se fait pas sans conflit avec les autres qu'il faut assumer pour lutter contre la

prolétarisation.

La controverse : éloge de la dispute

Dès que l'on parle du contenu du travail, les avis divergent, y compris entre professionnels, entre collègues partageant le même genre, n'en déplaise à Taylor et sa « *one best way* ». En matière de pédagogie, les avis sont toujours divergents. Ils sont mis à l'épreuve du réel par les enseignants, éprouvés par la pluralité des recherches en sciences de l'éducation, avivés par les débats sociaux, et indispensables à la démocratie. Parce que le pire serait de clore toute discussion et de trancher : « Désormais, voici la seule bonne conduite à tenir. » Le pire serait de tout protocoliser, d'imposer un seul outil pour une seule tâche, de gommer définitivement toute controverse, ce grand rêve taylorien que semblent partager les ministres successifs de l'Éducation nationale. Il est donc fondamental de défendre la possibilité de continuer à mener des controverses à toutes les échelles. « *La démocratie, c'est la dispute organisée* », disait François Hollande en faisant référence aux conflits internationaux. Mais c'est aussi vrai pour le travail, que ce soit à l'échelle des grands débats sur la lecture jusqu'à la dispute dans les salles des maîtres pour savoir comment tenir un album quand on lit une histoire à des enfants (Grimaud, 2021, p. 126-132). Faut-il tenir le livre face à soi ou le montrer aux élèves ? Faut-il lire le texte avant ou en même temps que les enfants voient les illustrations ? Faut-il lire ou raconter ? Ça fait débat ? Tant mieux !

De manière plus organisée, ce que l'on pourrait appeler avec Clot la « *dispute professionnelle* » (2010, p. 176) est une manière de définir les conflits sur les critères du travail bien fait sans permettre qu'une institution, fût-ce l'Éducation nationale, puisse résoudre ces conflits en lieu et place des enseignants. La prolétarisation n'est jamais qu'une manière de faire taire les disputes professionnelles.

Le lecteur l'aura compris, il ne s'agit pas de permettre au nouveau management public d'ouvrir une nouvelle trappe sous les pieds des professeurs des écoles en leur proposant de débattre dans un cadre

aseptisé et sous contrôle. Au contraire, les controverses que doivent assumer les travailleurs sont consubstantielles à leur liberté dans le travail. Elles doivent avoir lieu entre eux, sans qu'aucune préoccupation ne soit taboue, y compris celles tournées vers soi, et sans que jamais le dernier mot ne soit tranché de manière définitive. Elles permettent alors à toute l'expertise de s'exprimer, aux valeurs de se renforcer, à l'expérience de se partager. Dans nos recherches, nous avons montré par exemple la puissance gagnée par deux enseignantes de maternelle qui se disputent sur la manière de préparer un atelier de tri de grandeur avec leurs élèves (Grimaud, 2017, p. 93-103). Céline préfère donner à chaque enfant des barquettes dans lesquelles des gommettes sont déjà triées par couleurs tandis que Morgane pense que la préparation du matériel pour travailler est une tâche pour l'élève. Les deux collègues se disputent, injectant dans leur débat des normes et des valeurs qui sont celles de leur métier et au sujet desquelles elles peuvent entrer en controverse.

Ces disputes sont alors la condition pour qu'un groupe de travailleurs soit appelé un « collectif » et, en permettant au métier de rester vivant, elles sont à la source de la résistance à la prolétarisation. Organiser les controverses sur le contenu du travail, au plus près de là où il se réalise, demanderait une modification de la gouvernance du service public d'éducation pour aller vers un « *gouvernement par les personnes concernées* » (Méda, 2020). Cela ne se fera sans doute pas sans rapport de force avec les gouvernements libéraux en place partout en Europe. Désobéir peut alors sembler nécessaire, s'organiser indispensable.

Enseignants de tous les pays, unissez-vous !

Bien que théorisée dans les années 1850 par Henry David Thoreau, la désobéissance civile est une pratique vieille comme la civilisation. Prométhée, Antigone, Pandore ou la femme de Loth, les récits sont pleins d'exemples de désobéissance à l'ordre, à la consigne, à la règle, à l'autorité. Et même dans le travail, les exemples de

désobéissance, de refus d'obtempérer, de sabotage même, jonchent les relations entre celui qui commande et celui qui exécute. C'est pour cela que le contrat de travail apparaît au début du XIXe siècle, pour sceller un rapport de subordination. L'insubordination devient alors une « faute ».

Désobéir, un verbe qui se conjugue au présent

L'obéissance à la prescription n'a pas toujours été un succès au regard de l'histoire. Lorsque les fonctionnaires ont été sommés d'obéir pendant la période de Vichy, tout le monde sait à quoi cela a conduit. C'est pour éviter que l'histoire se répète qu'Anicet Le Pors gravera dans le marbre de la loi du 13 juillet 1983 le statut qui garantit aux fonctionnaires leur « *liberté d'opinion*[96] ». La désobéissance, en revanche, est parfois salvatrice. Lorsque Masao Yoshida, directeur de la centrale de Fukushima, décide de refroidir les réacteurs face au tsunami de 2011, il s'oppose non seulement au manuel d'urgence prévu à cet effet mais également aux ordres directs du Premier ministre japonais. En refusant d'obéir au protocole et à sa hiérarchie, il diminue l'impact de l'accident et sauve ainsi de nombreuses vies. *Mutatis mutandis*, chaque acte de désobéissance dans lequel le travailleur privilégie les valeurs portées par sa profession à la froide prescription est un acte potentiellement salutaire. Les professeurs des écoles n'échappent pas à la règle, comme Élodie et Sandrine qui décident de contourner une prescription, faisant « *émerger des pratiques "non prévues" par l'institution, voire "non autorisées" mais pourtant gages d'efficacité et d'efficience* » (Grimaud, 2016).

Ainsi, lorsque la prescription semble contraire aux valeurs que portent le travailleur et son métier, la désobéissance s'impose. Elle peut prendre différentes formes allant de la démission, que l'on peut considérer comme une protection du sujet contre la perte de sens de son activité, à l'opposition assumée à la hiérarchie. Ce fut par exemple le cas d'Alain Refalo qui, en 2009, refusa de manière ostentatoire de mettre en place les heures imposées d'aide personnalisée aux élèves. Il déclara alors que « *cette action de*

désobéissance pédagogique qui s'est essentiellement cristallisée sur le dispositif de l'aide personnalisée, a permis à des milliers d'enseignants du primaire d'en montrer toute la perversité et l'inefficacité[97] ». Un acte de désobéissance qui émerge du conflit entre la prescription et les valeurs portées par le métier de cet enseignant. De nombreux enseignants et des soutiens universitaires ou politiques saisissent cette perche pour remettre en question le travail prescrit, comme le professeur Montagner, ancien directeur de recherche à l'INSERM qui écrira à Alain Refalo que cette désobéissance « *est une prise de responsabilité humaniste et civique qui vous honore*[98] ». Mais ce dernier fut sanctionné car, nous l'avons vu dans le chapitre consacré à la répression, désobéir est parfois coûteux. Cependant, lorsque nous relisons la lettre écrite par Christine Renon avant de se donner la mort, on peut légitimement se poser la question du coût en retour de l'obéissance résignée : « *Aujourd'hui, samedi, je me suis réveillée épouvantablement fatiguée, épuisée après seulement trois semaines de rentrée* », écrit-elle. Si le refus de la subordination est parfois cher payé, la soumission constante et aveugle l'est certainement davantage.

Désobéir, un verbe qui se conjugue à la première personne du pluriel

Les cas de désobéissance individuelle à la prescription dans l'Éducation nationale sont nombreux, et la plupart du temps masqués. Cela va de l'enseignant qui, dans sa classe de CP, ne met en place de temps de fluence aux écoles où personne ne fait les activités pédagogiques complémentaires (APC) sans que jamais la hiérarchie n'en soit informée. Certains actes de désobéissance sont même parfois complètement généralisés, et cela se fait sans aucune vague. Quelle école par exemple a suivi la consigne ministérielle de faire le programme « 30 minutes d'activité physique quotidienne » ou mis en place une chorale en son sein ? En revanche, les désobéissances ostentatoires, médiatisées et assumées ouvrent la voie à des démarches plus collectives. Ce fut le cas par exemple lorsque des hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale se sont

mis en commun pour écrire : « *Nous observons, consternés, un système éducatif détourné de ses fondements républicains et de ses valeurs et ne pouvons nous taire*[99]*.* »

Ces actes collectifs sont d'une nature différente de la résistance naturelle du travail à la prescription ou de la désobéissance individuelle à une consigne. Et lorsqu'ils sont portés par des organisations syndicales, ils mettent en difficulté l'administration. Nous ne parlons pas ici de luttes sur les conditions de travail, le lecteur l'aura compris, mais de ces moments où des organisations de travailleurs s'emparent de la question de la qualité du travail, discutent des « bonnes pratiques » et, ainsi, se font porteuses des valeurs sous-jacentes au métier. Dans l'Éducation nationale, nous pouvons sans hésiter y associer les mouvements pédagogiques qui depuis des décennies participent aussi à créer du métier contre la subordination. Syndicats enseignants et mouvements pédagogiques sont alors les réceptacles des débats sur « *la belle ouvrage* » (Weil, 2002). Discuter le sens du travail collectivement permet de résister aux injonctions ministérielles au sens propre du terme latin « *resistere* » : « se tenir face à ». Ce à quoi les enseignants font face, c'est la normalisation de leur travail. Un long mouvement, qui a muté, dont Taylor pourrait constituer un bon point de départ et le nouveau management public un puissant renouveau. La résistance à ce processus de prolétarisation est une question de survie. Si le travail résiste, c'est parce qu'il est humain. Si les enseignants résistent, c'est parce que leur métier est vivant.

94. *« La liberté pédagogique n'a jamais été l'anarchisme pédagogique. C'est d'ailleurs beaucoup plus sécurisant d'avancer à la lumière de ce que l'institution a défini, sur la base de la recherche. La clarté libère. »,* Jean-Michel Blanquer interrogé par le journal *Le Parisien* le 25 avril 2018.
95. Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, Le Livre de Poche, 2011 [1856], p. 56.
96. Voir son blog ici : https://anicetlepors.blog/2012/11/
97. https://www.lefigaro.fr/assets/pdf/lettre_enseignant.pdf
98. Hubert Montagner, « Lettre aux professeurs injustement sanctionnés », *Journal du droit des jeunes*, vol. 287, n° 7, 2009, p. 25-26.
99. Tribune du Café pédagogique : « Des hauts fonctionnaires du ministère dénoncent le projet réactionnaire de Jean-Michel Blanquer » publiée le 15 mai 2020.

Conclusion

Ce livre finit par une ode à toutes les formes de résistance que nous pouvons opposer à la prolétarisation du travail. J'espère que cela en fait un livre optimiste pour le lecteur et qu'il permettra aux professeurs des écoles de faire leurs « *adieux au prolétariat*[100] ». Malgré de nombreuses pages consacrées à décrire un phénomène qui semble nous dépasser, ne doutez pas d'avoir en main un ouvrage d'espoir, celui d'un métier où vit « *non pas la pensée captive et refroidie de quelques fonctionnaires enclins au repos, mais l'âme ardente et libre du travail humain*[101] ». Si je pouvais dans cette conclusion me hasarder à une métaphore, ce serait pour écrire que l'école publique ressemble à une tour de Jenga, un jeu de société que mes élèves adorent, et je leur dois bien une dédicace. Il consiste à enlever les pièces d'une tour en bois une par une jusqu'à ce qu'elle s'écroule[102]. Depuis Taylor et avec le NMP, les blocs sont méthodiquement retirés et l'édifice vacille. Mais le métier tient bon et l'effondrement n'est pas venu. Notre résistance est solide, c'est le sens du dernier chapitre que vous venez de lire.

Dans ce livre, je n'ai rien inventé, ni exagéré, ni prophétisé. J'ai essayé de mettre en mots ce que j'observe dans mes recherches, dans mes interventions, dans la salle des maîtres où je bois trop de café. Et j'espère qu'en le lisant certains de mes collègues se diront : « oui, c'est ça que je vis ! » et pourront à leur tour mettre des mots sur leurs maux. Car s'il est un drame de la prolétarisation du travail des professeurs, c'est de ressentir la douleur de certains, le pessimisme des autres, l'abandon en nombre de mes collègues les plus robustes et investis.

Je n'ai qu'un regret, celui de n'avoir pas su articuler les phénomènes de taylorisation, de précarisation, de déqualification, avec les logiques de domination que vivent mes collègues femmes. Car ce livre écrit au masculin ne doit pas nous faire oublier que 80 % des

professeurs des écoles sont des professeurEs, soumises aussi à d’autres processus spécifiques de subordination. Enfin, j’ai conscience qu’il conviendrait de faire un travail similaire avec le second degré, avec la réforme des épreuves communes de contrôle continu (E3C), avec la réforme du bac, avec la réforme des lycées professionnels, ou celle des universités où sans nul doute sévissent les mêmes logiques tayloriennes. Je m’en excuse auprès de mes collègues du secondaire et du supérieur, ce n’était pas dans mes champs de recherches mais ce n’est que partie remise.

Concernant mes collègues enseignants à qui je dédie ces pages, j’ai sans doute oublié des éléments qui signent aussi leur prolétarisation. J’attends avec impatience les remarques qui me permettront d’ajouter des preuves à cette thèse. J’espère tout de même avoir convaincu certains d’entre les lecteurs. Pour le reste et pour finir, je paraphraserai Marx qui terminait sa *Critique du programme de Gotha* par la formule « *dixi et salvavi animam meam* » (Marx, 1891).

100. En référence à l’ouvrage d’André Gorz *Adieux au prolétariat*, Paris, Galilée, 1980.
101. Jean Jaurès, discours à la chambre du 21 octobre 1886.
102. Article de blog de Frédéric Grimaud : « École, l’effondrement qui vient… par le métier », publié le 1er septembre 2022.

Sigles et acronymes utilisés

- AGCS : Accord général sur le commerce des services
- APC : Activités pédagogiques complémentaires
- BO : Bulletin officiel
- CAP : Commission administrative paritaire
- CEE : Conseil d’évaluation de l’école
- CEL : Contrat éducatif local
- CHS-CT : Comité d’hygiène et de sécurité et de conditions de travail
- CLA : Contrat local d’accompagnement
- CNED : Centre national d’enseignement à distance
- CNESCO : Centre national d’étude des systèmes scolaires
- CPC : Conseiller pédagogique de circonscription
- CSA : Comité social d’administration
- CTP : Comité technique paritaire
- DEEP : Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance
- DSDEN : Direction des services départementaux de l’éducation nationale
- E3C : Épreuves communes de contrôle continu
- ÉCLAIR : Écoles, collèges et lycées pour l’ambition, l’innovation la réussite
- ENT : Espace numérique de travail
- EPEP : Établissement public d’enseignement primaire
- EPLE : Établissement public local d’enseignement
- ESS : Équipe de suivi de scolarisation
- ESPE : Écoles supérieures du professorat et de l’éducation
- GAFAM : Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft
- GAR : Gestion axée sur les résultats
- HCE : Haut conseil de l’éducation
- HPST : Hôpital, patients, santé et territoire
- ICCS : *International Civic and Citizenship Education Study*

- ICILS : *International Computer and Information Literacy Study*
- IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale
- INSPE : Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation
- IUFM : Instituts universitaires de formation des maîtres
- LSU : Livret scolaire unique
- NMP : Nouveau management public
- OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
- OMC : Organisation mondiale du commerce
- OMS : Organisation mondiale de la santé
- PAP : Plan d'accompagnement personnalisé
- PDMQDC : Plus de maîtres que de classes
- PE : Professeurs des écoles
- PEL : Projet éducatif local
- PIB : Produit intérieur brut
- PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves
- PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire
- PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative
- RASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
- RPS : Risques psychosociaux
- TIMSS : *Trends in International Mathematics and Science Study*
- WISE : *World Innovation Summit for Education*

Bibliographie

Barrère, A., *Au cœur des malaises enseignants*, Malakoff, Armand Colin, 2017.

Bechtold-Rognon, E., *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ? En finir avec le nouveau management public*, Ivry-sur-Seine, éditions IRFSU/L'Atelier, 2018.

Benmouffok, S., *Le fiasco Blanquer*, Paris, Les Petits Matins, 2021.

Blanchard-Laville, C. (dir.), *Une séance de cours ordinaire : « Mélanie, tiens, passe au tableau »*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Blanquer, J.-M., *L'école de demain*, Paris, Odile Jacob, 2016.

Blanquer, J.-M., *Construisons ensemble l'école de la confiance*, Paris, Odile Jacob, 2018.

Blanquer, J.-M. & Morin, E., *Quelle école voulons-nous ?*, Paris, Odile Jacob, 2020.

Blay, M. & Laval C., *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*, Paris, Tschann & Cie, 2019.

Broccolichi, S. & Garcia, S. « "On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté !" : Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves », *Sociétés contemporaines*, n° 123, p. 51-77, 2021.

Boltanski, L., « America, America… Le plan Marshall et l'importation du "management" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 19-41, 1981.

Boltanski, L. et Chiapello, E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2011.

Bouchard, P., *Jean-Michel Blanquer, l'Attila des écoles*, éditions du Croquant, 2020.

Bourgeois, F. & Hubault, F., « L'activité, ressource pour le développement de l'organisation du travail. » in P. Falzon éd., *Ergonomie constructive*, p. 89-102, Presses universitaires de France, 2013.

Bruner, J., *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1998.

Canguilhem, G., « Milieu et normes de l'homme au travail », *Les cahiers de sociologie*, n° 3, 1947.

Canguilhem, G., *Écrits sur la médecine*, Paris, Seuil, 2002.

Cau-Bareille, D., « Obéir, bidouiller ou désobéir : un dilemme au cœur des pratiques enseignantes », in C. Vidal-Gomel (coord.), *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations en formation*, p. 47-68, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018.

Champy, P., *Vers une nouvelle guerre scolaire*, Paris, La Découverte, 2019.

Chapoutot, J., *Libres d'obéir : le management, du nazisme à aujourd'hui*, Paris, Gallimard, 2020.

Clot, Y., *Le travail à cœur : en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, 2010.

Clot, Y., *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 2006.

Clot, Y. & Faïta, D., « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p. 7-42, 2000.

Clot, Y. & Gollac M., « Analyse de l'activité d'une enseignante scolarisant un élève en situation de handicap : le détournement de l'AVS. Perspectives pour la formation », in Actes de congrès CREN, Nantes, 2013.

Cristol, D., *Oser les pédagogies numériques à l'école : enjeux et exemples pratiques*, ESF Sciences humaines, Paris, 2018.

Daniellou, F., *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale au 37e Congrès de la SELF, les évolutions de la prescription, Aix-en-Provence. http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html.

Danner, M., Farges, G., Fradkine, H. & Garcia, S. « Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré », *Éducation et sociétés*, n° 43, p. 119-136, 2019.

De Gaulejac, V. & Hanique, F., *Le capitalisme paradoxant : un système qui rend fou*, Paris, Seuil, 2015.

Devin, P., in Trani, A. (dir.), *Blanquer : un libéralisme autoritaire contre l'éducation*, Paris, Syllepse, p. 57-71, 2018.

Foucault, M., *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 2008.

Friedmann, G., *Où va le travail humain ?*, Paris, Gallimard, 1963.

Friot, B., « Salariat : pour une approche en termes de régimes de ressources », in F. Vatin et Bernard, S. (dir.), *Le salariat, théorie, histoire et formes*, p. 147, Paris, La Dispute, 2007.

Garcia, A.-L. et Lantheaume, F. (dir.)., *Durer dans le métier d'enseignant*, Paris : Academia-L'Harmattan, 2019.

Geay, B. & Johsua, S., in Trani, A. (dir.), *Blanquer: un libéralisme autoritaire contre l'éducation*, Paris, Syllepse, p.121-140, 2018.

Gervais, J., Lemercier, C. & Pelletier, W., *La valeur du service public*, Paris, La Découverte, 2021.

Gori, R. & Del volgo, M.-J., *Exilés de l'intime : la médecine et la psychiatrie au service du nouvel ordre économique*, Paris, Denoël, 2008.

Graeber, D., *Bullshit Jobs*, Les liens qui libèrent, 2018.

Grimaud, F., « Contourner la prescription pour faire du bon travail, l'exemple des professeurs des écoles », *La revue des conditions de travail*, n° 4-2, 2016.

Grimaud, F., *Le travail hors la classe des professeurs des écoles*, Paris, Syllepse, 2017.

Grimaud, F., *Le travail contrarié de la direction d'école*, Paris, Syllepse, 2019.

Grimaud, F., « Les dimensions du métier à l'épreuve du confinement », in *L'activité des professeurs des écoles à l'épreuve du COVID-19*, Chantier Travail du SNUipp-FSU (coord.), p. 85-108, Paris, Syllepse, 2021.

Grimaud, F. & Saujat, F., « Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire », *Travail et formation en éducation*, n° 8, 2012.

Johsua, S., *Une autre école est possible !,* Paris, Textuel, 2003.

Klein, N., *La stratégie du choc, la montée d'un capitalisme du désastre*, Arles, Actes Sud, 2008.

Kotlicki, M.-J. & Bolzinger, J.-F., *Laissez-nous bien travailler : manager sans Wall-Street*, Ivry-sur-Seine, éditions de l'Atelier, 2012.

Lantheaume, F., « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et sociétés*, 19(1), p. 67-81, 2007.

Lantheaume, F. & Hélou, C., *La souffrance des enseignants*, Paris, PUF, 2008.

Laval, C., *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2004.

Laval, C., Clément, P., Dreux, G. & Vergne, F., *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.

Lelièvre, C. « Avec un devoir de réserve pour les enseignants, c’est l’opinion publique qui est visée », *Politis*, n° 1535, 2019.

Leontiev, A., *Le développement du psychisme*, Paris, Les éditions sociales, 1976.

Linhart, D., *La comédie humaine du travail*, Toulouse, Erès, 2019.

Linhart, D., « Entreprise libérée, salariés toujours subordonnés », in Donaggio, E., Rose, J. & Cairo, M., *Travail e(s)t liberté?*, érès, 2022.

Linhart, D., « Du taylorisme mécanique au taylorisme numérique : de la subordination collective à la subordination personnalisée », *Les possibles*, n° 30, 2022.

Linhart, D., Colletis, G., Bour, R., Fieux, H., Isla, A., Pharo, J. & Salles, M., « Le numérique, aboutissement rêvé du taylorisme ? », *Socio-anthropologie*, n° 47, 2023.

Linhart, R., *L’établi*, Paris, Les éditions de Minuit, 2019 [1978/1981].

McLuhan, M., *Understanding Media. The Extensions of Man*, Cambridge, MIT Press, 1994 [1964].

Maroy, C., *L’école québécoise à l’épreuve de la gestion axée sur les résultats*, Québec, Presses de l’université Laval, 2021.

Marx, K., *Le capital*, livre 1 sections 1 à 4, Paris, Flammarion, 2008 [1867].

Marx, K., *Le capital,* livre 1 tome 3, Paris, Les éditions sociales, 1973.

Marx, K., *Critique du programme de Gotha*, 1891.

Maulini, O., « Faire le programme ou faire son métier ? », *Résonances*, n° 1, p. 6-8, 2004.

Mauss, M., « Essai sur le don », *L’année sociologique*, n° 1923-24, 1925.

Méda, D., « Un accélérateur de changement », *Travailler au futur* n° 3, *Prendre soin du travail*, 2020.

Meirieu, P., « On a assisté à une prolétarisation du métier d'enseignant », entretien paru le 3 septembre 2022 dans *Alternatives économiques*.

Meirieu, P., *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, Paris, éditions Autrement, 2020.

Moreiea, P. & Prolongeau, H., *Travailler à en mourir : quand le monde de l'entreprise mène au suicide*, Paris, Flammarion, 2009.

Perrenoud., P., « Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement », *Perspectives*, vol. XXVI, n° 3, p. 543-562, 1996.

Pezé, M., *Ils ne mouraient pas tous mais tous étaient frappés*, Paris, Flammarion, 2010.

Proudhon, P.- J., *Système des contradictions économiques ou philosophie de la misère*, Paris, 2e édition Garnier Frères, 1850.

Rabardel, P., « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue » in Y. Clot (dir.) *Avec Vygotski,* p. 241-265, Paris, La Dispute, 2009.

Ricœur, P., *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Folio, 2005.

Roche, P., « Normativité, grande santé et persévérance en son être », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 16-1, mis en ligne le 1er janvier 2014, consulté le 2 novembre 2023.

Roger, J.-L., *Refaire son métier : essai de clinique de l'activité*, Toulouse, Erès, 2010.

Roger, J.-L., & Ruelland, D., *Le « travail sur le travail », un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de*

l'Éducation nationale, 2009. Rapport consultable à l'adresse http://www.snes.edu/IMG/pdf/RapportCnamSnes2009imp.pdf.

Saujat, F. & Serres, G., « L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et occupations : un point de vue développemental », eJRIEPS, n° 34, 2015.

Saussez, F. & Lessard, C., « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, p. 111-136, 2009.

Schwartz, Y., *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès éditions, 2000.

Schwengler, B., *Salaire des enseignants : la chute*, Paris, L'Harmattan, 2021.

Supiot, A., *La gouvernance par les nombres*. *Cours au Collège de France (2012-2014)*, Paris, Fayard, 2015.

Supiot, A., « Le travail n'est pas une marchandise. Contenu et sens du travail au xxie siècle », Leçon de clôture prononcée le 22 mai 2019, Paris, Collège de France, 2019.

Taylor, F. W., *Études sur l'organisation du travail dans les usines*, Paris, BNF, Hachette, 1907.

Taylor, F. W., *Principes d'organisation scientifique*, Paris, BNF, Hachette, 1927.

Trani, A. (dir.), *Blanquer : un libéralisme autoritaire contre l'éducation*, Paris, Syllepse, 2018.

Trentin, B., *La cité du travail. Le fordisme et la gauche*, Paris, Fayard, 2012.

Trentin, B., *Le travail et la liberté*, Paris, Les éditions sociales, 2016.

Vergnaud, G., « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 10, 2-3, La Pensée Sauvage,

p. 133-170, 1990.

Watrelot, P., « Quand on veut on peut », *Cahiers pédagogiques*, n° 562, p. 28-29, 2020.

Weil, S., *La condition ouvrière*, Paris, Folio, 2002 [1951].

Cognitia SAS 37, rue La Fayette 75009 Paris
www.esf-scienceshumaines.fr
ISBN : 978-2-7101-4712-1

Ce livre numérique a été converti au format ePub par Myriam Labarre à partir de l'édition papier du même ouvrage. Retrouvez l'intégralité de notre catalogue sur www.esf-scienceshumaines.fr